Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9870349
Centre d'intérêt: 751

Fortin, Marcel.

L'écho-texte : lire pour écrire en atelier assisté de l'ordinateur / Marcel Fortin. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, Département de français, 1987.
132 p. ; 28 cm.

Résumé: p. 1. Code: 1515-0024. Bibliogr.: p. 86-101.

ISBN 2-920916-09-2

Vedette(s)-secondaire(s): Collège de Sherbrooke. Département de français

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue écrite * Ecriture * Lectures * Enseignement assisté par ordinateur * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: ALEC (Projet)

Identificateur(s) de sujet: Réécriture * Atelier de réécriture

Le rapport décrit et analyse une expérience de réécriture faite au Collège de Sherbrooke en utilisant l'ordinateur pour aider les étudiants à surmonter leurs difficultés non seulement en langue normative mais aussi en idéation de texte. La réécriture, c'est aussi l'organisation des idées. Le rapport fait aussi état des problèmes propres à la pédagogie de la réécriture et des obstacles traditionnels à sa pratique dans les écoles. De plus, il explore la complémentarité pratique des activités de lecture et d'écriture. Enfin, il propose un environnement où sont possibles certaines formes d'immersion textuelle. Les résultats et les observations faites pendant cette expérience proposent des éléments de réflexion sur les pratiques traditionnelles des enseignants en apprentissage écrit du français. L'objectif final visé est d'apprendre à écrire en écrivant, mais aussi à écrire mieux, en apprenant à réécrire en se lisant.

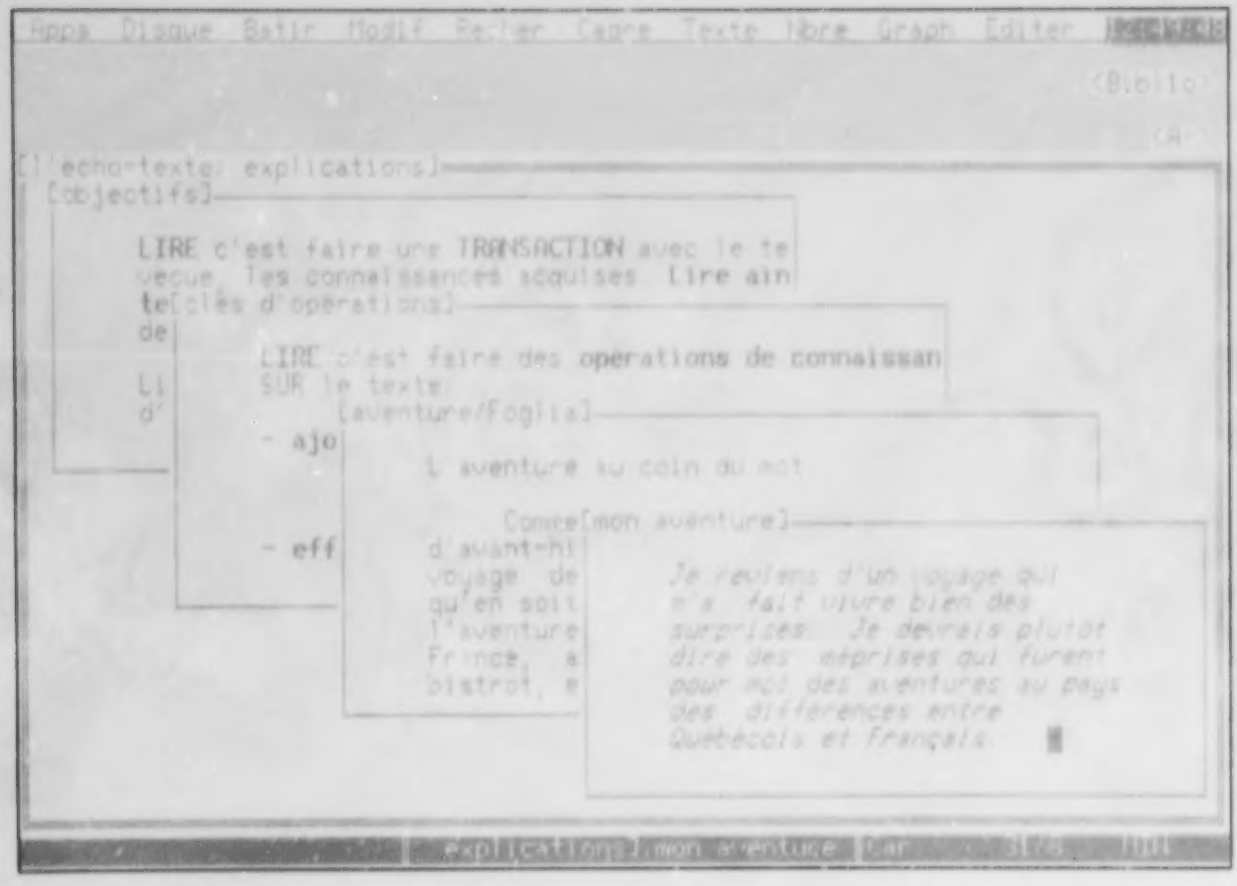
Type de document: r

EDUQ 8870349

L'ÉCHO-TEXTE

lire pour écrire...

EN ATELIER ASSISTÉ DE L'ORDINATEUR



Marcel Fortin
janvier 1988

Collège de Sherbrooke
Français

EDUQ 8870340

COLLEGE DE SHERBROOKE

Département de Français

L'ECHO - TEXTE

LIRE POUR ECRIRE

en

atelier assisté de l'ordinateur

décembre 1987

Marcel Fortin

Rapport final d'un projet réalisé au Collège de Sherbrooke grâce à une subvention de la Direction Générale de l'Enseignement Collégial du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage.

On peut se procurer des copies du présent rapport. Prière d'inclure un chèque ou un mandat-poste au montant de 15,00$ par exemplaire demandé, fait à l'ordre de:

Marcel Fortin
Département de Français
Pav. 4, Collège de Sherbrooke
475 rue Parc
Sherbrooke
J1H 5M7

Dépôt légal
Bibliothèque Nationale du Québec
1er trimestre 1988
ISBN: 2-920916-09-2

(c) Collège de Sherbrooke

PREAMBULE

Vous remarquerez dans ce rapport que nous utilisons les termes "réécrire" et "réécriture" plutôt que ceux que vous connaissez aussi "récrire" et "récriture"... Pourquoi? Parce que la forme réécrire dirait plus nettement selon le Robert, le travail de remaniement fait pour le lecteur. C'est d'ailleurs pour cette raison que ce dictionnaire rapproche réécrire des anglicismes "rewriter (v.tr.!), et rewriting".

Nous nous excusons de la longueur de ce rapport qui en fait témoigne autant de l'expérimention faite avec nos étudiants, que de l'exploration que nous avons dû faire sur notre rôle de professeurs de français. Acceptez-le comme un rapport d'une recherche exploratoire sur les

Difficultés présentes d'être Québécois

en lecture et en écriture!

Tables des matières

I. sommaire 1

II. remerciements 2

III. introduction : pour bien écrire

A de la réécriture mentale et graphique

1. nécessité de la réécriture 3

2. obstacles à la réécriture

a. le comportement des étudiants 6

b. la "théorie" de l'étudiant

i. une idée de F. Smith 7
ii. les "Gold's Gyms et Nautilus" linguistiques 8

c. "théorie" du professeur: les "idéologies" régnantes

i. sacrifier la littérature ? 8
ii. la littérature comme discours "fini" 9

3. l'atelier d'écriture assistée: une nécessité, non un luxe 10

a. enquêtes et besoins

i. besoins en normatif 10
ii. besoins en cohérence 11

b. la réécriture ou la recopie?? 11

c. la réécriture: une pédagogie de projet

i. gestion du projet d'écriture . . . 12
ii. clinique pour les besoins personnels 12
iii. harcèlement normatif? 13
iv. animation culturelle pour découvrir techniques d'animation 13
v. réécrire pour se socialiser 14
vi. une évaluation de projet. 15

4. limites ou pièges des logiciels de bureautique

a. liste des outils disponibles, analysés 15
b. critique de ces outils en réécriture . 18

5. survol de quelques expériences

a. suites du projet "écriture in-finie" 18
b. les expériences américaines. 19

6. approche cognitive de la production de texte

a. utilité d'un modèle 20
b. rôle de la mémoire 22
c. situation d'écriture 22
i. mémoire et contexte. 22
ii. contraintes contextuelles. . . . 23
iii. buts, plans 23
iv. stratégies 24

B. la lecture, stratégie fondamentale de réécriture

1. "dépasser" le premier jet. 25
2. "normaliser" la réécriture 25
3. l'abc de toute réécriture 26
4. vision stéréoscopique du texte 26
5. "souder" lecture et écriture 27

C. une théorie du "lire et de l'écrire"

1. synthèse de Kucer. 28
2. aide de l'ordinateur 30

D. concept de "cohérence" textuelle

1. cohérence textuelle 31
2. la "textualité" selon de Beaugrande . . . 33
3. cohérence et textualité. 34

IV. les objectifs du projet ALEC (86-87)

A. développer des stratégies pour écrire et réécrire

1. qualité: diversité des stratégies 34
2. trouver des stratégies "facilitantes" . . 36
3. l'ordinateur, aide à la lecture 38

B. "savoir lire" pour aider la réécriture 39

C. "assister" les actes de lecture et d'écriture: ALEC

1. quels besoins? 39
2. choisir quel(s) logiciel(s) ? 40
3. logiciel et opérations pour "textualiser" 41

D. développer la cohérence en lecture et en écriture 42

V. structurer la démarche de l'étudiant

A. théorie personnelle et processing textuel . . . 42
B. lire avec un ordinateur ?? 43
C. le lecteur: auteur de "sa" lecture 43
D. lire pour écrire:" éditer" sa lecture 43
E. ouvrir le texte au lecteur. 44
F. lire et écrire dans le cours de stylistique 601 45
G. lire pour faire un écho-texte 47

1. le structurant de l'écho-texte 47
2. la "copie" électronique ou le texte-"ouvert". 50
3. des échos "cohérents" 52

H. l'idéateur "graphique": écran-interface de lecture et d'écriture.
1. logiciel d'idéation et "idéateur" graphique . 52
2. métaphore graphique et modèle cognitif . . . 54
a. graphisme de liaison, d'inclusion, etcosit 55
i. le "plan" - versus - l'arbre graphique 55
ii. idéateur graphique du paragraphe ? . . 56
b. mémoire: représentation et activation . . 56
c. écriture et lecture: activités de découverte 57
3. l'écran, métaphore intégrant lire et écrire . 58

I. PRATIQUES de l'écho-texte

1. "opérations" de lecture-écriture sur le texte 58
2. écho-texte libre. 61
3. écho-texte "dirigé"... 62
4. banque de textes et exercices proposés . . . 63

J. écrans d'écho-texte: interfaces variés 66

VI. faire l'expérimentation

A. notre groupe expérimental: description 67
B. sondage et interview sur la lecture et l'écriture 67
C. "pré et post" tests écrits 68
D. les exercices de lecture et d'écriture 68
E. rôle des animateurs-professeurs 69

VII. évaluer

A. cohérence des tests, des exercices 70
B. bilan du sondage
théorie personnelle ? 76
C. réactions au logiciel 79
D. "alec", un assistant de lecture et d'écriture?. 80

VIII. conclure

A. théories de lecture et d'écriture: leur importance 80

1. lire et écrire, des activités intégrées? . . . 80
2. objectivation des "théories personnelles"? . 81

B. la réécriture, un monde à explorer? 81

C. l'écho-texte, une voie d'avenir? 82

D. perspectives de rééducation par a.p.o.-fr. écrit 82

1. "ouvrir" la littérature 83
2. vers la fiction interactive 83
3. scénariser des formes de "maieutique" . . . 84
4. avenir des a.p.o. 84
5. des utilitaires pour aider la réécriture:
l'intégrateur 84

IX. références 86

X. annexe 1 : propositions de Kucer. 102

XI. annexe 2 : écran damier - conte de Quenaud . . . 108

XII. annexe 3 : écran - idéateur du paragraphe . . . 109

XIII. annexe 4 : résultats - cohérence - longueur

Données de Cohérence 110
Données de Longueur. 111

XIV. annexe 5 : le plan et le moteur graphique . . . 113

XV. annexe 6 : sondage

A. questionnaire-sondage 87 alec 116
B. synthèse des réponses 120

SOMMAIRE

En leur donnant d'abord le DROIT et le TEMPS d'écrire, de se lire et de se réécrire, nous pouvons donner à nos étudiants les moyens pour devenir des "écrivants" ou des scripteurs fonctionnels, si nous savons leur faire franchir certains obstacles d'apprentissage...

L'ordinateur nous permet de réaliser des ateliers de réécriture. Ces derniers sont indispensables pour faire progresser nos étudiants en maîtrise de la langue écrite:

bien écrire c'est le plus souvent réécrire.

Ce rapport décrit et analyse une expérience de réécriture faite en utilisant l'ordinateur pour aider les étudiants à surmonter leurs difficultés non seulement en langue normative mais aussi en idéation de texte. La réécriture, c'est aussi l'organisation des idées...

Ce rapport fait aussi état des problèmes propres à la pédagogie de la réécriture, et des obstacles traditionnels à sa pratique dans les écoles. De plus il explore la "complémentarité" pratique des activités de lecture et d'écriture: pour réécrire il faut savoir se lire. Enfin il propose un environnement où sont possibles certaines formes d'immersion textuelle.

Les résultats et les observations faites pendant cette expérience nous proposent des éléments de réflexion sur nos pratiques traditionnelles en apprentissage du français écrit.

Apprendre à écrire en écrivant, mais aussi écrire MIEUX, en apprenant à réécrire en se lisant!

REMERCIEMENTS

Nous remercions le Service de la recherche de la Direction Générale de l'Enseignement Collégial, et en particulier **M. Gilles St-Pierre**, qui a rendu possible la réalisation de ce projet.

Nous remercions vivement **M. Guy Denis**, responsable du Service de l'expérimentation pédagogique, pour ses encouragements et ses conseils précieux. Il a su suivre, comprendre et suggérer avec l'expertise d'un consultant spécialisé: il a fait équipe avec nous.

Il nous faut aussi souligner l'intérêt, l'appui constants des autorités du Collège et des professeurs du département de français.

Nous tenons à remercier **M. Bernard Dumont**, étudiant en maîtrise à l'Université de Sherbrooke, pour son aide dans la recherche documentaire faite au cours du projet Alec. Grâce à lui, les banques de données nous ont révélé beaucoup de leurs secrets.

Nous remercions vivement **Louise Dupont** de sa collaboration constante pour l'analyse du sondage, et la révision de ce rapport.

Enfin nous tenons à dire merci à **M. Raymond Genest** du Centre des Médias pour la réalisation de notre page-couverture.

Marie Demers- Ouellet, expérimentation

Marcel Fortin, recherche et rédaction

III. Introduction : pour bien écrire

1.Nécessité de la réécriture:

a. Suites et effets du projet "écriture infinie"

Les problèmes d'apprentissage du français écrit sont nombreux et les conclusions de l'enquête de Conrad Bureau en indiquent les zones grises. Bureau nous propose une solution globale:

"... il faut multiplier les productions écrites et les lectures. Il faut faire appel à la création, à l'imagination et à des techniques de consultation plutôt qu'à la mémorisation: la pratique régulière de la rédaction et de la consultation parvient à faire savoir par coeur sans qu'on ait à apprendre par coeur."

Il faut faire écrire le plus possible les étudiants, non pas n'importe comment, mais en les mettant en situation de consultation permanente, aisée, rapide, individualisée.

L'utilisation de l'ordinateur pour de telles activités d'écriture et de consultation viendra sûrement appuyer cette pédagogie, car en plus de libérer des corvées de l'écrit, l'ordinateur commence déjà à mettre au bout des doigts de l'étudiant dictionnaire, grammaire, répertoire synonymique, et analyseur statistique de texte. La consultation de ces outils devient rapide, ponctuelle et individualisée. Ce support électronique simule en partie "cette consultation du milieu linguistique" dont on parlait plus haut. Il crée un environnement approprié pour l'apprentissage de la langue écrite car il "réagit" aux essais d'écriture de l'étudiant qui peut alors s'ajuster progressivement devant un dictionnaire, une grammaire devenus ***VIVANTS*** par la magie électronique.

"Il faut multiplier les productions écrites..."
(C. Bureau)

En multipliant les productions écrites va-t-on multiplier les premiers jets ? C'est ce qu'il faut craindre et éviter, d'autant plus que jusqu'à présent tant au primaire qu'au secondaire on a mis surtout l'accent sur la création personnelle et l'expression de soi dans les activités linguistiques orales ou écrites de l'étudiant.

Multiplier les productions écrites pour progresser en langue écrite exige de développer des stratégies de réécriture, de révision ! C'est ce dont ont besoin nos étudiants, car nous avons la conviction que rarissimes sont ceux qui font de la réécriture mentale en cours de rédaction. Vraiment, on peut fort bien avoir l'impression que tout le système scolaire conditionne nos étudiants au premier jet spontané, et rapide: ils ont toujours des échéances personnelles ou scolaires, dignes de journalistes professionnels!

On peut émettre l'hypothèse que les enquêtes, qui se font depuis plus de dix ans sur le français écrit dans nos écoles, montrent peut-être plus le niveau de ces premiers jets que la compétence ré elle des étudiants dans le maniement de la langue écrite.

Le COEUR de notre recherche:

pour tout le monde, bien écrire exige le plus souvent de réécrire ... Cela est encore plus vrai pour nos étudiants apprentis.

La réécriture, une stratégie globale...

Il y a souvent méprise autour de la réécriture. Certains enseignants peuvent croire qu'ils font de la réécriture avec leurs étudiants lorsqu'ils font corriger les fautes commises lors d'une dictée ... Evidemment c'est un début de réécriture, on ne peut le contester. Mais il faut prendre garde de réduire la réécriture à ces efforts de correction. Il ne faut pas non plus prendre pour de la réécriture, ces remarques que le professeur fait sur les copies de ses étudiants.

Il y a réécriture, quand il y a travail sur son ***propre*** *écrit.*

Ce travail peut et doit se faire tous azimuts, selon les besoins de la situation de communication écrite [sujet, mode, voix]. Sommairement, on peut distinguer deux axes de réécriture: celui de la langue normative et celui de l'organisation du texte [idéation]. Les deux sont de fait inséparables pour le fonctionnement du texte.

réécrire exige de se lire et re-lire

Où commence la réécriture sinon avec la LECTURE de son propre texte? Une lecture pour questionner ce texte, le vérifier pour savoir s'il transmet ce que l'on veut dire... En fait c'est aussi pour favoriser cette réécriture mentale où l'on teste ses choix en fonction d'objectifs de communication.

Tous ceux qui écrivent l'avouent, avant d'arriver au texte satisfaisant et final, il leur faut faire de la réécriture mentale et graphique suivant un jeu de va-et-vient entre la lecture et l'écriture pour modifier, choisir, déplacer, remplacer, ajouter au texte en cours... pour enfin en arriver à lui donner sa "textualité", son statut de texte "vrai" [voir plus bas, R. de Beaugrande].

On apprend à écrire, en écrivant!

On apprend à écrire mieux, en se relisant!

2. OBSTACLES A LA REECRITURE

A. Comportement des étudiants: stratégies de surface vs stratégies d'idéation

"downsliding"...

Obstacles à la pratique de la réécriture.

Ces "obstacles" sont de fait très nombreux.

Du côté des étudiants, on peut dire qu'ils ne font pas (ou rarement!) de la vraie réécriture: ils n'en ont pas le goût, ni le temps; "on ne leur a pas montré comment".

On pourrait expliquer ce comportement ainsi: l'enseignement reçu semble leur faire croire qu'il n'y a que des stratégies de surface qui soient nécessaires pour améliorer leur français: leurs efforts de réécriture sont avant tout des efforts (plus ou moins fréquents et efficaces) de correction normative.

Et plus ils concentrent leurs efforts sur la correction du texte, plus ils bloquent apparemment sur les autres formes d'activités nécessaires pour réussir son texte. Les chercheurs appellent cela le phénomène du "downsliding".

principe du bien et du mal

Cela les maintient dans une attitude dualiste, celle "du bien et du mal": c'est bon ou pas bon! Si c'est bon, alors c'est parfait et fini. Inutile de réécrire encore.

Ce qu'ils perdent de vue, c'est qu'un bon texte , ce n'est pas seulement un texte normativement "bien"... C'est cela le "downsliding", ce blocage intellectuel qui fait perdre de vue les autres dimensions du texte.

entraînement vers la "qualité"

Avec de tels candidats, on peut s'attendre à de fortes résistances à la pratique de la réécriture comme exercice premier d'entraînement vers la "qualité" du texte. Les expériences répétées pendant deux ans en réécriture nous indiquent que les étudiants comprennent difficilement qu'un véritable entraînement soit indispensable pour bien écrire.

la difficile "lecture de soi"

Enfin, on peut aussi croire que si la réécriture n'est pas vue comme une voie de solution pour ou par l'étudiant, c'est qu'elle exige de multiples opérations intellectuelles et linguistiques. La réécriture ne simplifie rien, elle met l'apprenti devant les difficultés de l'écriture sans jamais les lui cacher.

La réécriture est une voie exigeante qui commence par une mise en oeuvre de stratégies diversifiées pour pratiquer la difficile lecture et relecture de son propre texte pour rechercher toujours le "comment mieux dire et faire"... et cette lecture peut devenir in-finie à mesure que les exigences du scripteur grandissent!

b. la "théorie" de l'étudiant...

i. une idée de Frank Smith

Cela nous conduit à parler de cette "idée" ou "théorie personnelle" [Smith, 1975] qu'a l'étudiant en arrivant au collégial: ses études antérieures l'ont peu à peu conduit à se créer une théorie personnelle sur ce que c'est écrire et lire...

Cette "théorie" personnelle s'exprime de bien des manières et habituellement on peut la résumer en disant que les étudiants croient fermement que ne pas faire de fautes, c'est bien écrire; ils croient aussi volontiers que celui qui écrit bien, c'est celui qui réussit du premier coup son texte...

ii.les "Gold's Gyms et Nautilus" linguistiques ...

Bien des choses peuvent encourager et même nourrir cette "théorie personnelle" sur l'écriture . Au CEGEP il y a surtout les "nautilus" linguistiques que sont les exerciseurs de grammaire ou de style: vainqueurs sur ces logiciels dignes des "gold's gyms" mes étudiants peuvent refuser de voir toute autre forme de réécriture. Même si très souvent ils n'ont pas pu ou su "intégrer" et utiliser leurs nouveaux "muscles" de grammairiens ou de stylistes pour écrire correctement leurs textes lorsqu'ils travaillent en écriture personnelle et libre.

c.<u>"théorie" du professeur</u>: idéologies régnant sur le discours pédagogique.

i. sacrifier la littérature? ce que l'on aime?

Du côté des enseignants, la lourdeur de la tâche de l'enseignant de français est la "raison" universelle de toutes sortes de diversions: réé

crire et faire réécrire demande du temps, de la patience , et une assistance personnalisée, ponctuelle: le système actuel rendrait "impensable" à peu près une telle pratique pédagogique.

Mais pourtant au secondaire on fait beaucoup pour la cause du français: des leçons de grammaire , des dictées, des exercices "à trous"..., des explications dirigées de textes, etc. Mais trop rarement de la VRAIE réécriture. Et au collégial l'enseignement de la littérature, de l'histoire littéraire, de la théorie des discours, envahit les cours. Sans risquer de "manquer à sa matière, à sa discipline" le professeur ne peut prendre le temps qu'il faut pour faire faire de la réécriture aux étudiants qui lui remettent des textes: ils les corrigent en les évaluant, tout en souhaitant pieusement que quelqu'un ose prendre l'initiative de faire des habiletés d'écriture et de lecture, les objectifs premiers de ses cours!

Agir autrement serait impensable pour eux, car ce serait sacrifier la littérature, la matière, sur l'autel (!) des besoins "primaires" de leurs étudiants . Mieux vaut les "recaler" dans des cours de français correctif, où en 45 heures, "on" fera des miracles ... sûrement. De tels professeurs refusent de faire de la réécriture avec leurs étudiants... un <u>apprentissage central</u>.

ii. la littérature comme discours "fini", protégé, sacré.

Le discours pédagogique obéit donc toujours aux idéologies régnant sur le système; la théorie des genres littéraires comme source de savoir et de vérité sur l'Art du langage règne toujours sur les cours généraux de français, alors que les enseignés savent de moins en moins écrire, et de moins en moins lire!!!

On ne voit ou on ne veut pas voir que la "réécriture" de son propre texte nous conduit mieux que n'importe quel cours à la vraie littérature, celle que l'on produit et partage avec les autres. La littérature ne doit pas nous servir de prétexte pour refuser la "littérature" à faire naître chez nos étudiants par l'écriture et la réécriture. Et ne jamais donner aux étudiants la chance de voir le long chemin de réécritures suivi par les plus grands auteurs de notre littérature, ça n'aide pas à faire comprendre la complexité des tâches de rédaction et de composition. L'étudiant ne voit de la littérature, que son aspect de texte fini,arrêté et sacralisé par des enseignants amoureux ou respectueux du livre, de l'oeuvre.

Evidemment, il est normal et humain de trouver difficile de sacrifier ce que l'on aime, vénère, pour satisfaire aux besoins des autres.

3.l'atelier d'écriture assistée: une nécessité, non un luxe.

a. enquêtes et besoins

i. besoins en normatif

La pratique de la réécriture peut, et devrait, se faire en atelier d'écriture assistée par ordinateur, l'outil qui facilite les opérations de réécriture.

La réécriture est une nécessité pour tous ces étudiants que, depuis plus de dix ans, les enquêtes mesurent et décrivent: nos handicapés de la langue écrite . Grâce à ces enquêtes nous savons leurs besoins en langue normative. Mais nous ne devons pas oublier leurs besoins aussi aigus en organisation de texte. La réécriture doit donc

satisfaire tous ces besoins et développer chez ces étudiants des stratégies locales pour la surface du texte et des stratégies globales pour l'idéation du texte.

ii. besoins en cohérence.

Depuis plus de dix ans, des chercheurs se sont attachés à comprendre comment on comprend le texte qu'on est en train de lire. Tous croient que le texte doit avoir une certaine qualité pour assurer sa compréhension, celle d'être un texte qui se tient, dont toutes les parties s'appellent, se soudent par des liens cohésifs [Halliday, Hasan, 1979] . Et on croit à une sorte de macro-structure [Van Dijk, et alii] qui englobe et relie tout dans un texte.

Or tous les enseignants de français savent que leurs corrections ne peuvent se limiter aux seules fautes d'orthographe et de grammaire... ils doivent aussi juger de la cohérence des copies! Eux savent bien que les enquêtes, n'ayant aucune grille scientifique pour mesurer la cohérence des copies des étudiants, ont laissé de côté ce problème d'apprentissage où tout un travail devrait se faire pour souder ensemble "forme et sens". N'allons pas croire que les besoins en cohérence [idéation] de nos apprentis ne sont pas aussi criants que ceux que l'on a constatés en orthographe ou en grammaire!

b. <u>la réécriture ou la recopie??</u>

Nous disions plus haut que la réécriture devrait se faire en atelier assisté par ordinateur. Pourquoi?

A cause des avantages précieux qu'il offre aux rédacteurs en les libérant des corvées de la recopie, et en mettant au bout de leurs doigts des outils de consultation pour guider en partie leurs réécritures.

Habituellement, les étudiants transcrivent au propre leur brouillon sans y apporter de réels changements. Ils ne réécrivent pas vraiment leurs textes... et ils détestent les activités de recopie, tout comme les adultes, professionnels ou non des activités d'écriture. Pour les faire consentir à la réécriture, il faut leur rendre cette dernière la moins odieuse possible. Question de bon sens pratique.

c. <u>la réécriture demande une pédagogie de projet</u>

i. gestion du projet d'écriture

Mis par l'atelier de réécriture dans une situation où l'écriture est in-finie et ouverte au mieux , l'étudiant est en fait plongé dans la réalisation d'un PROJET comprenant un nombre variable d'étapes. Il faut lui apprendre à gérer ce projet, en lui montrant comment le décomposer, comment en fixer les étapes de réalisation, et enfin comment "tester" la qualité du produit.

ii. clinique pour les besoins personnels

Pour l'étudiant, travailler en atelier de réécriture c'est aller en clinique pour le traitement de ses besoins personnels. Le professeur devient un consultant et un aide qui travaille <u>avec</u> et <u>pour</u> l'apprenti, au fur et à mesure des questions posées par et sur le texte qui naît progressivement.

L'espace du texte devient le lieu et le pré texte à un échange personnalisé entre le formateur et l'apprenti. Nous pensons qu'une telle approche globale qui part de la pratique réelle d'écriture et de lecture des sujets devrait toujours être privilégiée et maintenue pour les apprentissages linguistiques.

iii. harcèlement normatif? qualité de la communication?

Les expériences de réécriture vécues depuis deux ans nous ont montré qu'il faut éviter de faire du harcèlement normatif. Pour ne point perdre de vue la recherche de la qualité de communication.

Souvent il nous a fallu aider les étudiants à regarder "plus loin" que les règles de grammaire, pour questionner leurs textes et les enrichir. À force de se surveiller, beaucoup perdent toutes leurs idées et là ils vivent le drame angoissant de la page blanche...

C'est pourquoi il faut voir le rôle de l'enseignant en réécriture comme un rôle d'animateur culturel... qui doit éveiller à la vie intellectuelle, à la culture, par le projet de réécriture.

iv. animation culturelle pour la découverte :

techniques d'animation

Animateur culturel en atelier de réécriture, notre premier souci sera de donner la passion de la découverte, de l'invention: écrire et réécrire sont des activités pour dire et découvrir!

Toutes les techniques d'animation devraient être utilisées selon les besoins: "brain flow writing" (Paterson), "brainstorming", "semantic mapping", lecture collective, concours, publication ...

v. réécrire son texte pour se socialiser davantage en communiquant mieux avec autrui.

Si écrire c'est communiquer, alors réécrire son texte, c'est essayer de mieux communiquer avec les autres. On voit facilement que de fait la réécriture prend toute sa portée comme projet en ouvrant l'écriture "pour soi" de l'étudiant sur la découverte des autres, les lecteurs.

Les paragraphes précédents décrivent très sommairement cet "atelier de réécriture". On peut imaginer toutes sortes d'ateliers d'écriture. Claudette Oriol-Boyer, dans "le français aujourd'hui (no 65) trouve que c'est une appellation abusive, car souvent l'animateur n'est pas un spécialiste de l'écriture, mais plutôt un chercheur qui utilise l'activité d'écriture pour étudier la communication (dynamique de groupe) pour faire de la psychothérapie (étude de l'imaginaire)... On le devine facilement, dans de tels ateliers d'écriture, le texte devient un document d'observation ou encore un texte-test. L'animateur dans de tels ateliers a vraiment besoin d'une formation de psychothérapeute .

L'atelier de réécriture dont on parle ici se distingue des autres formes d'ateliers en ce qu'il a comme objectif explicite le travail de l'écrivain, producteur de textes.

Comme le dit Oriol-Boyer, cet atelier part de la production d'écrits pour les transformer en textes, selon le sens qu'en donne Jean Ricardou:

"Ecrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composantes... entre le matériel et l'idéel..." [*Ecrire en classe, Pratiques no 20 juin 1978, p.20*]

Pour faire progresser l'apprenti dans un tel atelier de réécriture, l'animateur, professeur de français le plus souvent, doit posséder une COMPETENCE théorique et pratique d'écriture pour qu'il puisse expliquer et justifier le bien-fondé des transformations [réécritures] qu'il propose à ses apprentis.

vi. une évaluation de projet, de développement.

Vu sous l'angle de projet d'écriture, l'atelier de réécriture ne saurait fonctionner si l'étudiant n'a pas le droit à l'essai et à l'erreur. Il doit apprendre à pratiquer fréquemment les ratures.

Le professeur, animant un tel atelier, ne peut continuer à pratiquer une évaluation traditionnelle des copies [évaluation sommative], il doit plutôt chercher à évaluer les progrès accomplis, la formation acquise par le projet-texte. C'est la seule façon pour lui d'arrêter de pratiquer des corrections stériles sur les copies et de travailler et de corriger AVEC ses apprentis [évaluation formative].

4.limites ou pièges des logiciels de bureautique.

a. liste des outils disponibles analysés.

Vouloir s'attaquer aux problèmes de l'apprentissage de la langue écrite c'était chercher comment faire écrire et réécrire nos étudiants. Pour nous cela prenait la forme d'un atelier de tex-

tes. Et cet atelier devait fournir tous les moyens possibles pour mieux faire. Cela nous conduisait à l'ordinateur convenablement équipé de bons logiciels. Mais lesquels convenaient le mieux à nos besoins?

Nos efforts ont visé d'abord à trouver un traitement de texte plus facile à apprendre que le logiciel de Tanda, Editexte . Dans un cours de français on a peu de temps à consacrer à l'apprentissage des logiciels.

On souhaitait aussi un logiciel équipé d'un dictionnaire "ouvert", souple de consultation et capable de faire des suggestions à l'étudiant à partir des graphies produites par ce dernier. Pour mieux récupérer sa faute... l'étudiant doit, sans quitter des yeux l'écran, pouvoir ouvrir le dictionnaire du traitement de texte. En outre nous cherchions un traitement de texte permettant des formes de pré-écriture par graphiques [mapping].

Choisir les logiciels

Ayant mieux défini les formes d'assistance que nous désirions de l'ordinateur, nous avons étudié, analysé, comparé plusieurs logiciels. Il s'agit de :

1] "idea processors"

- Think Tank
- MaxThink
- PC-Outline
- Outline-Framework

2] "traitements de textes"

- Editexte [avec comparateur orth.]
- Word vers. 2.0 [sans comp. orth.]

- Word vers. 3.0 (avec comp. orth. et logiciel d'idéation)
- Word Perfect 4.1 (avec comp orth.)
- Framework II vers. 1.01 (avec comp. orth, et logiciel d'idéation)
- First Choice

3) utilitaires et "intégrateurs"

- Smart Notes
- Writer's Helper (Conduit)
- Windows
- Systèmes de menus par lots (batch files)

Idea processors - logiciels d'idéation

Nous avons analysé le rôle de logiciels dits "idea processors". Nous nous sommes interrogés sur leurs possibilités, leurs avantages et leurs limites. Avec Dobrin, Kucer et plusieurs autres, nous ne croyons pas à leur utilité présente pour nos étudiants, incapables de beaucoup d'écritures mentales. Ces "idea processors" seraient trop exigeants. Nous donnons en annexe un tableau comparatif entre ces "idea processors" et les "moteurs" de lecture et d'écriture que nous avons utilisés avec nos étudiants.

FRAMEWORK II

Framework nous a semblé répondre mieux que les autres aux attentes que nous venons de décrire. De surcroît il nous permet une meilleure gestion des fichiers, un affichage en italique, en souligné ou en caractères gras, choses qui nous ont semblé très utiles pour faire marquer les textes par les étudiants (résumés... etc.).

Enfin, Framework peut donner à l'écran des fenêtres multiples, mobiles, avec lentille ZOOM. Nous avons mis à profit ces atouts graphiques pour réaliser des écrans spéciaux, sortes de "moteurs" de lecture et d'écriture.

Un guide pour Framework

Pour faciliter l'apprentissage du traitement de texte, nous avons produit un guide spécial, propre au logiciel Framework. (environ 4 leçons)

b. critique de ces outils en réécriture.

Il faut toujours garder à l'esprit que ce sont là des logiciels qui ont d'abord été conçus et réalisés pour des tâches de bureautique, de planification, non pour satisfaire des besoins "spéciaux" de réécriture ou de rééducation en langue écrite. Il faut donc ne pas se laisser distraire de nos objectifs par toutes les prouesses de ces logiciels de grande diffusion bureautique... Beaucoup de leurs "trucs" nous sont peu ou pas utiles en pédagogie de la réécriture.

5. survol de quelques expériences

a. suites et effets du projet "écriture in-finie"

Lors de la présentation du projet Alec nous avons proposé de rechercher des formes d'assistance, que nous pensons possibles, de l'ordinateur dans un apprentissage complémentaire des activités de lecture et d'écriture. Depuis que les recherches sont commencées, le problème s'est peu à peu modifié et précisé .

Tout d'abord sur le plan théorique: lire et écrire.

Une première expérience nous avait indiqué une sorte de lien entre les difficultés d'écriture et les comportements de lecture chez beaucoup d'étudiants en mal d'écriture. Etions-nous les seuls à supposer une complémentarité dans les apprentissages et les activités de la lecture et de l'écriture? Sur le plan théorique était-ce une chose défendable? Etait-il possible de jeter des ponts entre les activités de lecture et d'écriture?... Notre problème de départ éclate en de multiples questions additionnelles... mais les réponses que nous avons trouvées nous permettent de progresser et de mieux scénariser les activités en atelier de textes.

A toutes ces questions nous avons pu répondre affirmativement surtout à cause de la découverte que nous avons faite des travaux accomplis depuis 1979 à l'Université d'Indiana (Shanklin, Hurste, Kucer...). [voir plus loin III, C]

b. les expériences américaines...

Depuis plusieurs années, on poursuit des expériences de CAI [computer assisted instruction] aux U.S.A.. Les ateliers d'écriture assistée par ordinateur y sont nombreux car là comme ailleurs l'apprentissage de la langue écrite fait problème.

Récemment Ruth J. Kurt [janvier 1987] a publié un article qui, après avoir donné un bilan rapide d'atelier d'écriture utilisant des traitements de textes, donne les résultats d'une expérience faite pour savoir si en atelier d'écriture l'ordinateur augmentait la <u>quantité et la qualité des révisions</u> . En comparant les copies respectives du groupe utilisant le traitement de texte et celles du groupe qui ne l'utilisait pas, Kurt

n'a pas trouvé de différences vraiment appréciables, en nombre et en qualité, sur les révisions faites. Mais avec le questionnaire d'un sondage sur les attitudes, elle a constaté que les étudiants utilisant l'ordinateur avaient une perception plus positive et de l'enseignement reçu, et de leur habileté à écrire, et enfin une attitude plus ouverte sur les groupes d'échanges pour faire de l'édition collective.

Les résultats obtenus par Kurt confirment ce que d'autres chercheurs avaient trouvé et ils montrent que les logiciels de traitement de textes peuvent:

1- enrichir l'atelier d'écriture;

2- être suffisamment maîtrisés rapidement;

3- appuyer et illustrer l'enseignement de la composition;

4- favoriser (mais non automatiquement) certaines formes de révision de texte;

5- accroître la motivation;

6- favoriser la discussion de groupe sur les textes et l'entraide.

Autant de raisons qui ajoutent à nos propres observations personnelles et qui rendent pédagogiquement quasi-indispensables ces logiciels pour créer un meilleur environnement culturel des tâches d'écriture.

6. approche cognitive de la production de texte.

a. utilité d'un modèle.

En posant le problème de l'apprentissage de la langue écrite, nous avons proposé d'explorer les possibilités de la réécriture comme voie de solution.

Cela nous oblige non seulement à identifier les besoins des étudiants mais à tâcher de les comprendre à la lumière de ce que nous savons sur ces activités de connaissance que sont la lecture et l'écriture. Tôt ou tard, animer les réécritures exige d'évaluer, d'identifier les difficultés pour justifier et expliquer les solutions mais aussi de comprendre les problèmes personnels de chacun. C'est pourquoi un modèle théorique de l'écriture, production de texte, nous est utile, voire indispensable: l'animateur de l'atelier doit tenter de savoir ce qui se passe pour chaque élève participant pour mieux intervenir et animer la production des écrits.

Ce n'est pas le lieu ici de résumer toutes les théories actuelles sur le sujet, qu'il nous suffise de dire que nous nous sommes inspirés de celle de Kucer (1983, voir plus bas) qui fait la synthèse de celles de Graves et Britton, de Hayes et Flower, et de celle de Shanklin.

Pour ceux que la chose intéresse et qui préfèrent un article écrit en français, nous les renvoyons à un texte de Claudine Garcia Debanc paru dans la revue "Pratiques" (mars 1986, no 49). L'auteur y traite des "intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture". Michel Charolles, dans le même numéro de Pratiques, discute de "l'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques". Il s'agit là de deux textes excellents qui montrent l'utilité pédagogique d'un modèle théorique du processus d'écriture.

b. rôle de la mémoire.

Ce qui est frappant dans ces modèles, c'est le rôle central de la mémoire. En fait de deux mémoires, celle à "long terme" et celle à "court terme".

Pour Smith (1975), il n'y aurait pas de différence de nature entre les deux. La "m.l.t." du rédacteur contient sa connaissance du sujet, des modèles de textes, et ses "idées" sur l'auditoire. Une fois activée, cette "m.l.t." supporte et alimente une mémoire à court terme - m.c.t.- (immédiate) qui s'occupe de la conception, de la mise en texte, et de la révision par le moyen d'une fonction de contrôle. On trouve aussi cette idée dans le modèle de Flower et Hayes (1980).

Animer un atelier de réécriture exige de savoir activer cette mémoire à long terme des participants pour les faire passer de leur connu à la découverte de l'inconnu du texte à venir. Et les exercices proposés de lecture et d'écriture doivent servir et faciliter cette "activation" pour créer un état de "surcharge" cognitive propre à déclencher et nourrir le besoin d'expression.

c. situation d'écriture (Flower/Hayes, Halliday/Hasan, Kucer.

1. mémoire et contexte.

Utiliser ce modèle décrivant l'activité du rédacteur nous rappelle l'importance du contexte de la situation d'écriture et son influence - incrustation, selon le mot de Halliday et Hasan - dans les diverses opérations intervenant dans la production d'un texte. On peut penser que pour une

bonne part c'est ce "contexte" qui fera surgir ces stimulations de la mémoire pour réveiller en elle les choses déjà connues, acquises, et amorcer ainsi la création d'une "mémoire" [m.c.t.] ordonnée à gérer le circuit de l'écriture [planification - mise en texte - révision - contrôle].

L'animateur d'atelier d'écriture ne peut pas ignorer ces choses, et il devra mobiliser les ressources disponibles pour enrichir le "contexte de situation" en atelier, s'il veut que les apprentis "trouvent quelque chose à dire"..., éprouvent le besoin, le désir de le communiquer à d'autres par l'écrit.

ii. contraintes contextuelles: champ,mode, voix.

Considéré à partir du texte produit, le contexte de situation désigne cet environnement dans lequel le texte a été produit. Pour Kucer [1983, p. 101] ce contexte qui environne la production de texte, consiste en trois sortes de contraintes qui influent directement sur cette production : le champ, le mode, le cours (voix). Ces contraintes tendent à préciser le REGISTRE du texte.

Tout animateur d'atelier devra percevoir ces "influences" dans chacun des participants comme autant de "forces" activantes... dont il faut gérer les ressources.

iii. buts, plans.

Lorsqu'on étudie les modèles que les chercheurs proposent pour représenter les opérations de production de texte, on est forcément obligé de les lire d'une manière non linéaire,

car les opérations peuvent être parallèles, interactives, rétroactives et transactives; souvent on se rappellera que les meilleurs rédacteurs sont justement ceux-là qui font des allers et retours constants entre les différents niveaux d'opérations. Et tous leurs "efforts de sens" cherchent à "atteindre" des buts, à traduire des plans.

L'animateur d'atelier d'écriture doit accepter comme normale cette approche globale des tâches où il guide l'apprenti en l'aidant à conserver une vue d'ensemble ...

iv. stratégies.

Pour que la révision et la réécriture soient des opérations vues comme normales et inhérentes à la transformation de l'écrit en texte, il faut être placé dans des conditions d'écriture qui se prêtent à cette recherche du MIEUX... En d'autres mots il faut faire voir et pratiquer l'écriture [et la lecture!] comme une voie de découverte. Kucer [1983] résume très bien les différentes hypothèses qui ont été avancées sur le rôle de la découverte dans le processus de l'écriture [pp. 92 ss.].

Qu'il nous suffise ici de dire que l'animateur d'atelier d'écriture doit aider les étudiants qui "bloquent", en leur montrant ou en leur expliquant qu'ils se sont engagés dans un registre fermé et qu'il est possible de s'en sortir en acceptant d'écrire non plus uniquement ce que l'on sait déjà mais aussi pour de nouvelles idées, de nouvelles hypothèses inconnues auparavant. L'animateur doit donc les amener à pratiquer des stratégies de création ... Ecrire ne consiste plus alors à découvrir ce que l'on sait déjà mais à découvrir aussi de nouveaux sens; écrire ne vise plus seulement à s'expliquer à soi des choses mais aussi à les expliquer aux autres;

écrire n'est plus seulement et d'abord trouver quoi dire mais encore et aussi comment le dire [Kucer, 96-97].

On aura compris que les stratégies de création à développer visent à faire générer du sens, à l'étendre, l'intégrer et le représenter graphiquement pour pouvoir choisir et confirmer les sens posés.

B. la lecture, stratégie fondamentale de réécriture.

1. "dépasser" le premier jet...

Faire écrire davantage pour apprendre à écrire mieux! Fort bien, mais en demandant aux étudiants d'écrire beaucoup plus ne garantira pas leur progrès dans les habiletés d'écriture. Ces étudiants peuvent, et nous l'avons constaté, répéter indéfiniment leurs "habitudes".. et continuer à écrire des textes peu cohérents, des textes peu communicatifs, et parsemés de fautes de grammaire et d'orthographe... Pourtant écrire plus, c'est le premier pas nécessaire et indispensable pour progresser.

Ceux qui maîtrisent convenablement la langue écrite, ont acquis la capacité de VERIFIER constamment leurs écrits par une lecture diligente qui leur permet d'enclencher des formes multiples de révision. C'est cette "lecture" active qu'il faut apprendre à nos apprentis pour qu'ils "dépassent" leurs premiers jets.

2. "normaliser" la réécriture.

Si l'on accepte l'idée que l'étudiant qui arrive au collégial n'a pas encore appris comment réécrire ses écrits, alors on pourra croire que cette simple idée de réécriture, il ne la perçoit pas comme évidente, voire nécessaire pour tous ceux qui écrivent, professeurs, journalistes, écrivains...

La réécriture, comme voie commune et normale pour tous ceux qui cherchent la "qualité" de l'écrit, doit être expliquée à tous.

Bien écrire c'est passer par la réécriture de son texte.

3. *lire et relire son texte, l'abc de toute réécriture.*

Notre premier atelier d'écriture assistée (86) nous avait montré un lien entre les difficultés d'écriture et les comportements de lecture chez beaucoup d'étudiants en mal d'écriture. Etions-nous les seuls à supposer une complémentarité dans les apprentissages de lecture et d'écriture ? Sur le plan théorique était-ce une chose défendable? Etait-il possible de jeter des ponts entre ces activités?... Notre problème de départ nous conduisait à de multiples questions additionnelles..Les éléments de réponses que nous pouvons actuellement apporter nous permettent de proposer l'idée que si "l'abc de la réécriture exige d'abord de lire et relire son texte", alors une pedagogie de la réécriture demande une synthèse des activités de lecture et d'écriture...

4. *vision stéréoscopique du texte:lire pour écrire mieux.*

Cette synthèse vise de fait à rendre possibles diverses stratégies pour voir son propre écrit avec les yeux "d'un autre". On parle souvent alors d'une vision "stéréoscopique" du texte en chantier. On parle aussi de la nécessaire objectivation de ce que l'on vient d'écrire...

On sait aujourd'hui que lire est un processus où de multiples activités entrent en jeu. On sait aussi que ces activités se modifient selon les manières et les buts de sa lecture... On peut penser qu'il y a des styles de lecture qui favorisent la réécriture plus que d'autres. Ce sont justement ces "styles" de lectures qu'une pédagogie de la réécriture doit montrer aux apprentis de la langue écrite.

Lire et écrire sont des activités qui se poursuivent et réussissent en autant qu'elles maintiennent le lecteur ou le scripteur dans un paradoxe constant d'avances et reculs pour mieux évaluer les états successifs du texte, et les répercussions de toute transformation ...dans le monde textuel. Plus on prend conscience et plus on cultive ce paradoxe des processus, plus on peut devenir un meilleur lecteur de soi-même.

5.<u>"souder" les activités de lecture et d'écriture</u>.

Compte teru de tout ce qui précède, imaginer une pédagogie de la réécriture nous oblige à chercher comment souder ensemble, théoriquement et pratiquement les activités et les exercices de lecture et d'écriture à explorer et à pratiquer pendant un atelier textuel.

Notre problème de départ nous conduit à de nombreuses questions additionnelles... mais les réponses que nous trouvons nous permettent de progresser dans ce "concept" de la réécriture, comme voie de rééducation en langue écrite.

C. une théorie du "lire et de l'écrire".

1. synthèse de Kucer: lire, écrire, des processus .

La réécriture nous pose beaucoup de questions et nous pouvons répondre à plusieurs d'entre elles grâce surtout aux travaux accomplis depuis 1979 à l'Université d'Indiana (Shanklin, Hurste, Kucer ...) Nous nous contenterons ici de parler surtout de la thèse de S.B. Kucer (1983) qui contient la théorie des 25 propositions générales sur le "processing" de texte (parler, écrire, lire , écouter). Ces propositions résument d'ailleurs la thèse de cet auteur exposée dans "Using Text Comprehension as a Metaphor for Understanding Text Production: Building Bridges Between Reading and Writing" (1983, Indiana University).

Kucer (1983) a repris les travaux de de Beaugrande (1978, 1980), Van Dijk (1980), Shanklin (1981) et Rumelnart (1978) pour esquisser une théorie globale de ce processing textuel. Il énonce 25 propositions générales pour jeter des ponts entre les activités de lecture et d'écriture.

Cette théorie met en lumière des aspects importants (ceux de :- processus, - transaction, - récursivité, - non-linéarité, - non-séquentialité) de la lecture et de l'écriture, et elle nous propose de voir ces activités comme des "processings" textuels produits par une même machine, ce "processeur textuel" logé dans notre mémoire.

L'auteur rappelle d'abord les théories admises aujourd'hui sur les deux (?) mémoires, la mémoire non consciente - à long terme - et la mémoire active et consciente - à court terme -. La configuration de cette dernière varie constamment car, stimulée par toutes sortes de variables, elle puise dans le magasin général de la mémoire non consciente et elle utilise des cadres, des schémas, des buts, des scripts pour intégrer de nouvelles informations, ou en rappeler d'anciennes .

Pour Kucer le processing textuel est donc gouverné, administré par un processeur central aux ressources limitées qui gèrent les actions nombreuses qui se font à des niveaux multiples. Kucer compare son rôle à celui d'un thermostat (p. 67). Ce "processeur textuel" nous permet de jeter des ponts entre les activités de lecture et d'écriture, pour reprendre le titre même de la thèse de Kucer. Une pédagogie de la réécriture doit s'inspirer de cette "complémentarité" initiale.

L'intérêt de la thèse de Kucer vient d'abord du fait que cette théorie globale pour la lecture et l'écriture nous donne une meilleure compréhension de ces activités parce qu'elle nous explique certaines choses plutôt que de se limiter à les décrire. En deuxième lieu, cette théorie nous permet de faire des prédictions sur les phénomènes en nous permettant d'identifier certaines variables. Enfin, jusqu'à un certain point la théorie retenue ici nous permet de formaliser nos activités pour les contrôler ou les manipuler en vue de résultats connus et souhaités.

Résumons rapidement certaines idées centrales de la thèse retenue.

- Lire et écrire sont des processus complexes qui en fait regroupent plusieurs formes et niveaux d'activités où la mémoire joue un rôle central.

- Les processus actualisés par ces activités fonctionnent non selon un modèle séquentiel et linéaire, mais d'une manière récursive et en parallèle les unes avec les autres.

- Les processus impliqués en lecture et en écriture se déroulent en suivant un modèle transactif et interactif.

A la lumière de ce qui vient d'être dit on comprendra que seule une approche globale nous semble convenir à la pédagogie de la réécriture au sein d'ateliers qui favorisent l'autonomie dans les apprentissages.

En annexe 1 nous donnons une traduction des propositions de Kucer. Souvent nous référerons à elles en mettant en parenthèses nos renvois sous la forme de (prop. g. # x).

2. aide de l'ordinateur.

La théorie retenue ici nous permet aussi d'analyser les tâches d'assistance que nous attendons de l'ordinateur.

Jusqu'à présent nos manières de concevoir ces formes d'assistance suivaient par trop "le modèle des tâches de bureau" et celui des exercices traditionnels pour enseigner la composition, la rédaction.

La théorie des 25 propositions nous amène à repenser en partie le rôle d'assistance de l'ordinateur surtout pour les tâches de lecture et de pré-écriture.

Il faudrait demander à l'ordinateur de faire le jeu de notre mémoire...: lui prêter assistance en l'activant pour lire et pour écrire.

L'ordinateur, on le sait, peut être un outil interactif de consultation (dictionnaire orthog., synonymique et homonymique) des plus utiles. On peut aussi lui demander de devenir un **environnement graphique** favorisant le "**semantic mapping**": alors il serait dans une certaine mesure un interface-matière. Si on peut imaginer des interfaces pour rendre plus facile l'utilisation d'une machine, alors pourquoi ne pas rechercher des interfaces- matières qui iraient plus loin que les écrans d'aide? Mataigne (1986) le suggère presque ...

D. concept de "cohérence" textuelle.

1.cohérence textuelle

Lire et écrire sont des activités pour faire du sens. L'écrit (à produire ou à lire) y trouve sa fonction première. Faire du sens ou servir le sens c'est poser des liens, des rapports entre les choses... Cela suppose que les activités de lecture ou d'écriture créent ce qu'il faut d'unité ,dans les écrits ou à partir d'eux, pour permettre au sens d'apparaître. Cette unité permet cette macrostructure de cohérence par qui tout se combine ensemble pour faire de l'écrit un texte, pour reprendre le mot de Jean Ricardou.

La recherche de la cohérence globale ou locale est au centre des activités de lecture et d'écriture. Pour Hasan (1982) elle résulte de facteurs

ou liens de cohésion à la surface du texte. Pour van Dijk [1979] elle résulte de cette macrostructure conceptuelle qui préside au fonctionnement de l'écrit: elle facilite la compréhension et la production du texte. Observer les textes de nos étudiants sous l'angle de leur cohérence, c'est essayer de voir et de soutenir leurs efforts d'idéation, c'est pourquoi il faut que la pédagogie de la réécriture intègre ce concept-clé en lecture ou en écriture.

On peut ici rappeler les quatre méta-règles de cohérence que donnait sommairement Michel Charolles [Langue française, no 38, 1978].

- méta-règle de <u>répétition</u>: [continuité]

  pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte;

- méta-règle de <u>progression</u>: [nouveauté]

  pour qu'un texte (...) cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé;

- méta-règle de <u>non-contradiction</u>:

  il faut que le développement du texte n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle - ci par inférence;

- méta-règle de <u>relation</u>:

  pour qu'une séquence, qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.

On l'aura saisi immédiatement, ces règles reformulent, mais du point de vue du lecteur surtout , ce que montre de Beaugrande en suggérant que tout auteur "évalue" son écrit en fonction des qualités qui font d'un écrit un texte, lorsqu' il peut répondre d'une manière satisfaisante à ces questions [voir plus bas ou encore l'annexe traitant des propositions de Kucer]. Ces méta-règles nous sont précieuses car elles peuvent permettre aux animateurs de dépasser une appréciation sauvage [harcèlement normatif] ou naïve des copies.

2. la "textualité" selon R. de Beaugrande.

Kucer nous rappelle que pour de Beaugrande la cohérence n'est qu'UNE des caractéristiques qui font d'un écrit un texte.

Pour de Beaugrande [1980] la textualité, cette qualité qui fait d'un écrit un texte, réunit 7 caractéristiques; il y a "textualité" lorsque le texte:

1- montre de la cohésion,

2- montre de la cohérence,

3- réalise ou satisfait les intentions de l'auteur,

4- est jugé acceptable par le public,

5- est jugé acceptable pour le contexte de la situation,

6- est acceptable comme type de texte (montre de l'intertex-tualité),

7- affiche de " l'informativité".

On aura vite compris que ce concept de textualité ainsi défini pose en quelque sorte la limite théorique de la réécriture à proposer aux étudiants. La réécriture d'un texte pourrait ou devrait s'arrêter lorsque le texte satisfait aux exigences de la textualité. Face à son texte, l'étudiant avant d'arrêter sa réécriture doit évaluer son propre écrit en se demandant si son texte satisfait, à un niveau acceptable, aux 7 caractéristiques données plus haut [infirmer / confirmer].

3. cohérence et textualité: assurer, faciliter la compréhension du texte...

La cohérence, et la textualité, sont des concepts qui nous permettent de mieux saisir certains aspects des activités de lecture et d'écriture. Pour nous, ils donnent une ouverture positive à la pédagogie de la réécriture: le jeu des transformations doit servir à réaliser une meilleure communication.

La réécriture passe par la lecture-révision en dessinant une spirale qui s'élève, s'agrandit à mesure que le processing du texte se poursuit.

Plutôt que parler de cohérence, jadis on parlait savoureusement, du fil d'or qui devait tenir ensemble toutes les pièces de l'étoffe textuelle! Vous vous en rappelez sans aucun doute...

IV. les objectifs du projet ALEC [86-87]

A. développer des stratégies pour écrire et réécrire

i. qualité: diversité des stratégies

Les expériences faites l'an dernier en écriture assistée nous ont convaincu que la réécriture est une voie intéressante à explorer pour faire de la rééducation en langue écrite. On peut se reporter au rapport que nous avons publié sous le nom de "l'écriture in-finie, un essai d'écriture assistée par ordinateur" [1986] et qui retrace les étapes de cette première expérience.

Comme nous l'avons dit plus haut, cette expérience nous a suggéré un lien entre les difficultés en écriture et celles que quelqu'un peut avoir en lecture... en situation scolaire. Ce lien pour nous en est un de complémentarité, c'est-à-dire que pour nous si la réécriture est une obligation essentielle pour accéder à une écriture de qualité, il faut de toute évidence souligner que cette réécriture sous-entend une habileté réelle et spécifique en lecture et relecture de ses propres écrits. [révision]

C'est pourquoi nous nous sommes intéressé à la synthèse de Kucer citée plus haut. Avec notre deuxième expérience il nous fallait essayer d'aller plus loin. Maintenant assuré que, grâce à l'ordinateur, l'atelier d'écriture était une chose non seulement possible mais souhaitable pour nos étudiants en difficultés d'apprentissage, nous nous devions de développer chez eux des stratégies de haut et de bas niveaux pour écrire et réécrire. Une écriture de qualité dépasse les exigences du seul normatif...

Or ce que les auteurs retiennent le plus souvent comme caractéristique première chez les lecteurs ou les scripteurs performants, c'est qu'ils sont capables de stratégies diversifiées, récurrentes et parallèles: elles s'exercent localement et globalement. Notre nouvel atelier

d'écriture se devait donc de chercher à diversifier les stratégies des participants à cet atelier ALEC.

2. trouver des stratégies "facilitantes"

La lecture active et performante fait appel elle aussi à des stratégies diversifiées; couplée à nos activités d'écriture, elle aiderait pensions-nous à mobiliser certaines stratégies "facilitantes".

C'est ce qui nous a amené à privilégier certain style de lecture, celui de la lecture faite pour écrire [cf Sternglass, in Petersen, Convergences]. Lire alors c'est travailler sur le texte, en fonction d'un but; souvent ce but pour l'étudiant c'est le test à réussir. Ici, le but est la mise en question et la transformation possible de l'écrit personnel [recherche du potentiel]. Cela nous conduit à énoncer les trois propositions suivantes:

- l'éventail des stratégies d'écriture ressemble à celui des stratégies pratiquées par ceux qui lisent pour écrire;

- la situation dominante et déterminante d'étude scolaire imprègne profondément les activités de lecture de l'étudiant: ce dernier lit non pour son plaisir mais pour produire, écrire ,en milieu collégial;

- la lecture peut amorcer une mobilisation des stratégies personnelles (proposées ou à inventer soi-même) qui facilitent la réécriture si celles-ci sont guidées, inspirées par des exercices de complémentarité entre la lecture et l'écriture. Telle est la visée de la pratique de l'écho-texte dont il sera question plus loin dans la description de la démarche de l'étudiant en atelier de réécriture.

En fait les activités du "lire pour écrire" sont des activités cognitives de haut et de bas niveau, réalisées pour [prop. g. # 21, annexe 1]:

: **effacer -- ajouter -- permuter -- remplacer -- recombiner -- changer de niveau** (hiérarchiser) (p.171, d'après Van Dijk et Kucer)

6 opérations cognitives de transformation

- **effacer:**

des propositions peuvent être effacées dans le monde du texte. Grice (1975) a émis deux axiomes qui conviennent ici: en dire assez mais pas trop,et dire ce qui convient.

- **ajouter:**

des propositions peuvent être ajoutées au monde textuel qui prend forme, lesquelles ne faisaient pas partie du schéma original, dans le but de rendre le texte plus cohérent ou logique.

- **permuter:**

il y aura permutation dans l'ordre des propositions originales à exprimer si cet ordre original est jugé moins cohérent ou si le nouvel ordre est perçu comme pouvant être mieux compris.

- **substituer:**

une information nouvelle remplacera l'ancienne, si celle-ci est vue comme plus cohérente ou mieux comprise.

- **recombiner:**

on peut, pour une information jugée inappropriée, relocaliser celle-ci et la recombiner dans d'autres propositions ou structures,nouvelles ou non.

- **changer de niveau:**

une information classée importante et prioritaire, ou une information classée secondaire, peut être relocalisée dans un sens ou dans l'autre, si on découvre de nouveaux aspects soit dans la relation de cette information aux autres, soit dans des facteurs propres au contexte de la situation, qui affectent l'utilité de l'information.

3. l'ordinateur, aide à la lecture

Cette théorie nous permet aussi d'analyser les tâches d'assistance que nous attendons de l'ordinateur. Jusqu'à présent nos manières de concevoir ces formes d'assistance suivaient par trop "le modèle des tâches de bureau" et celui des exercices traditionnels pour enseigner la composition, la rédaction. La théorie des 25 propositions nous amène à repenser en partie le rôle d'animateur d'écritures/lectures, et aussi les formes d'assistance de l'ordinateur, surtout pour les tâches de lecture et de pré-écriture.

Cette théorie nous permet de poser en hypothèses:

1) qu'il est possible et profitable de mettre en rapport direct lire et écrire;

2) que l'ordinateur s'il aide à écrire, peut aider à lire et comprendre;

3) que si l'ordinateur crée un environnement interactif en donnant des outils de consultation linguistique personnalisés, il peut aussi créer un environnement "graphique" pour lire, penser, en donnant un pouvoir absolu sur le texte

"électronisé" (pouvoir du lecteur), en lui demandant des écrans équipés de fenêtres multiples.

B. "savoir lire" pour aider la réécriture

Les étudiants observés pendant deux ateliers d'écriture nous ont montré qu'ils avaient un réel besoin de perfectionner la lecture de leurs propres textes.

Quand ils échangeaient leurs textes et les commentaient entre eux, bien rares étaient les incitations positives à la réécriture. Ils étaient ignorants de leurs droits et responsabilités de lecteurs. Prudemment... ils se félicitaient mutuellement. Jouer le rôle de lecteurs-consultants leur était bien difficile. Ils étaient peu ou pas préparés à cette tâche.

Il est possible et souhaitable de proposer des exercices de lecture qui montrent comment on peut rechercher les diverses manières de comprendre le texte d'un autre, d'en produire le "texte" de sa lecture ... pour prendre conscience que tout texte est matière "transformable" par le traitement de lecture.

C. "assister" les actes de lecture et d'écriture: ALEC

1. quels besoins?

En plus de chercher à mieux animer nos ateliers de textes, il nous fallait trouver comment mieux utiliser les ressources de l'ordinateur. En atelier, l'enseignement doit toujours tomber à point et être individualisé: toute forme d'assistance est désirable si elle allège la tâche de l'animateur ou de l'apprenti.

Si on accepte l'idée que les sens que nous produisons en lisant ou en écrivant sont toujours des "sens" provisoires, "à l'essai", nous devons pourtant par notre lecture ou notre écriture parvenir à édifier et maintenir un "monde textuel" qui se tient. Si on les voit ainsi, lire et écrire sont des activités textuelles "pour le contenu" à faire , à mettre dans les signes, les idées. Ces activités impliquent donc des opérations d'évaluation, de mesure de cette "continuité" du monde textuel. Si,en lisant ou en écrivant, je découvre un moment ou un point de rupture ou de dislocation dans le continu du monde textuel, alors je commence à évaluer, à mesurer l'ampleur des dégâts. Ensuite je recherche des solutions (réparations) possibles, retiens les meilleures, et je passe au moment jugé opportun à la réparation de la brèche dans le "tissu" du monde textuel mental ou graphique. Evidemment, ces étapes de révision ne sont pas nécessairement séquentielles, mais souvent parallèles et récursives.

Nos étudiants sont peu formés au questionnement constant de la "révision" textuelle lors de la lecture ou de l'écriture et qui conduit à la transformation du déjà fait. Ce sont surtout ces besoins que nous avons cherché à "assister".

2. choisir quel(s) logiciel(s)?

Répondre à cette question nous a fait comprendre que le ou les logiciels intéressants pour nous se devaient de satisfaire d'une manière convenable aux deux critères suivants:

- apprentissage rapide et facile

Parce qu'un cours de français ne doit pas devenir un cours de bureautique, il nous faut rechercher des logiciels faciles à apprendre.

- transformations textuelles facilitées

Il faut aussi que ces logiciels facilitent réellement les transformations [réécritures] du texte; leurs utilitaires [comparateur, conjugueur etc] doivent pouvoir faire des suggestions à l'étudiant sans que ce dernier ait à quitter son texte à l'écran; les ressources graphiques du logiciel doivent aussi favoriser le travail d'idéation.

3. logiciel et opérations pour "textualiser"

Tout ce qui précède devrait être vu dans une perspective où les activités de lecture et d'écriture sont considérées comme des processus récursifs où l'évaluation de révision joue un rôle parallèle: je lis ou j'écris et je révise constamment pour produire éventuellement un texte mental ou graphique selon le cas.

On connaît bien les habitudes de marquage avec couleur et de soulignement de textes de nos étudiants; le logiciel le permettant, il importe d'incorporer ces habitudes aux autres stratégies de lecture et d'écriture.

Pour beaucoup, la révision de texte peut sembler commencer avec la correction orthographique, mais elle doit aller beaucoup plus loin pour transformer l'écrit en texte. On ne peut se contenter des fonctions de mise en page et d'impression qu'on trouve dans les traitements de textes. Il faut en outre que le logiciel puisse permettre le marquage varié du texte, donner

des fenêtres multiples en juxtaposition, en inclusion, en opposition. Il faut que l'écran donne une perception "graphique" des manipulations et transformations de l'écrit: couper, déplacer, remplacer, sont des actions textuelles que le logiciel doit faciliter visuellement.

D. développer la cohérence en lecture et en écriture par des stratégies d'idéation

Ainsi donc à la lumière de ce qui vient d'être dit on voit mieux que donner aux étudiants les moyens pour écrire mieux nous demandait de leur donner une théorie de l'écrit qui fait une large place à la lecture, aux lecteurs eux-mêmes. Et plutôt que de leur proposer de répéter tels quels les exercices traditionnels de style, il nous fallait leur faire vivre les exigences du travail d'idéation, de la recherche de la plus grande cohérence. En bref il nous fallait développer en eux une" volonté de coopération avec le lecteur pour éviter l'incompréhension ou la mé-compréhension" [Combettes, Pratiques, mars 1986].

V. structurer la démarche de l'étudiant

A. théorie personnelle et processing textuel

D'après tout ce qui précède il est maintenant nécessaire pour nous de traduire comment nous avons tenté de structurer la démarche de nos étudiants au cours de notre nouvel atelier de textes.

1- Notre hypothèse centrale avance que toutes les activités de processing textuel sont de diverses manières influencées, sinon régies par la théorie personnelle déjà acquise par l'étudiant .

2- Il nous faut tenter d'enrichir cette "théorie personnelle". Si nous réussissons, alors il est raisonnable de penser que le niveau des activités de révision- transformation s'est haussé et que cela se traduit par une écriture de meilleure textualité.

3- Il nous faut dans la mesure du possible proposer des exercices qui visent spécialement à solliciter des "lectures-écritures" propres à mettre en lumière leurs aspects complémentaires.

4- Si la théorie personnelle de l'étudiant s'enrichit alors il pourra manifester une meilleure "compétence" en cohérence textuelle. n♦

B. lire avec un ordinateur ??

Un des aspects propres à la démarche d'apprentissage que nous proposons à nos étudiants c'est certainement de leur faire pratiquer des activités de lecture en s'aidant de l'ordinateur.

Cela nous demande de décrire une conception de la lecture vue comme un travail sur le texte pour "produire" quelque chose: un monde de sens.

C. le lecteur: auteur de "sa" lecture

On doit bien garder à l'esprit que lire c'est faire une transaction avec le texte et soi. Le produit de cette transaction appartient au lecteur qui l'a négociée. C'est pourquoi nous tenons à faire en sorte que nos lecteurs apprentis se sentent de plus en plus les "auteurs" de leurs lectures.

D. lire pour écrire: "éditer" sa lecture

En lisant, ceux-ci ont donc fait quelque chose avec le texte et avec eux-mêmes. Et il est normal de les inviter à manifester dans et sur le texte cette transaction. Ils deviendront des "éditeurs " de leur lecture grâce aux qualités graphiques nouvelles que donne l'ordinateur au texte affiché sur son écran.

E. le texte s'ouvre au lecteur...

Si l'on donne le droit ou la chance à nos étudiants - lecteurs de pratiquer des lectures pour vraiment s'approprier les textes, alors on ose croire que leur niveau de compétence textuelle en lecture ou en écriture leur permet de pratiquer de l'**exploration textuelle** comme l'ont fait, bien avant eux, tous ces "littérateurs" que l'on voit à l'oeuvre dans un ouvrage comme "Petite fabrique de littérature"! Ces auteurs ne font pas que lire "en touchant des yeux" les textes, ils les lisent en explorant les amorces possibles à leurs transformations. Ces textes "arrêtés" dans leur écriture, s'animeront à nouveau pour s'ouvrir et donner naissance à des "lectures" engendrant des textes nouveaux.

A l'époque où la "littérature" ne se savait pas littérature, celle-ci appartenait à tout le monde, et chacun donnait sa "version", car elle était un "jeu interactif" sur les signes pour explorer l'imaginaire et le partager. Nos classes de grammaire, d'orthographe sont bien loin de cette fonction vivante de l'écrit. Sur ce sujet on lira avec profit les articles parus dans la revue Byte de mai 1987; on y parle d'un système d'aventures où le lecteur est aussi un actant qui invente et écrit sa part de l'aventure; on y rappelle aussi le "lignage" littéraire de ces nouvelles formes de littérature que sont les "fictions interactives" . Par les exercices de lectures-échos, nous proposons à l'étudiant de se donner dans les textes des

pistes d'envols. "Ci faist la geste que Turoldus declinet..."

F.lire et écrire dans le cours de stylistique

Rappelons d'abord les objectifs et contenus de ce cours.

Stylistique française (cours 601-86)

les objectifs du cours 601.

1] permettre aux étudiants de poursuivre encore plus avant leur cheminement ;

2] leur faire découvrir les diverses manifestations du style littéraire, du génie de la langue française.

3] apprendre les règles;

4] favoriser leur maniement en recherchant l'excellence;

5] susciter le goût d'écrire avec style et justesse;

6] viser à plus d'économie et d'efficacité;

7] découvrir le plaisir de maîtriser une écriture "rendue à maturité"...

CONTENU

- étudier la langue écrite,

- faire des exercices appropriés pour:

1] appliquer les conventions linguistiques d'usage,

mais surtout

2] enrichir le vocabulaire.

3] varier les structures syntaxiques avec maîtrise,

4] pratiquer une rhétorique élégante.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Généraux:

devenir un scripteur productif et non frustré.

produire des travaux écrits clairs lisibles, efficaces, élégants.

SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE:

1] développer sa prise de conscience:

a] de son propre processus d'écriture;
b] des processus efficaces des écrivains;
c] du processus de la lecture;

2] développer et essayer de nouvelles stratégies d'écriture

pour rendre plus facile et plus efficace son écriture.

Les objectifs et le contenu du cours 601 se prêtent bien à un couplage des activités d'écriture et de lecture. Cela ne fait aucun doute. Ils nous suggèrent des exercices de lecture-écriture, tous axés sur les diverses ressources de la stylistique pour faire la textualité -COHERENCE- d'un texte.

"Un texte qui a du style, c'est d'abord celui qui est cohérent, celui qui tient ensemble."

Le cours de stylistique 601 nous offre un cadre souple, propre aux visées du projet d'Alec: favoriser à l'aide de l'ordinateur les apprentissages parallèles de lecture et d'écriture.

G. *lire pour faire un écho-texte*

1. *Le structurant de l'écho-texte: le texte-source expressif.*

Le concept central d' Ausubel, quand il s'agit de faire le pont entre le déjà connu par l'apprenti et cet inconnu des nouvelles connaissances à acquérir par lui, s'exprime dans l'idée de créer un structurant capable d'activer le déjà connu. Ce structurant il l'appelle "advance organizer". Ce structurant doit être présenté 24 heures avant la présentation des nouvelles connaissances.

La difficulté de réaliser un structurant adapté non seulement au nouveau texte contenant de nouvelles connaissances, mais aussi au degré des connaissances acquises par chaque étudiant, a rendu peu praticable la chose. Et depuis vingt ans on essaie de trouver une solution...

La démarche de lecture-écriture que nous proposons dans le projet Alec, modifie certaines données du problème en ce sens qu'elle demande de considérer le texte-source comme ce structurant [advance organizer] qui prépare à la production d'un écho-texte. Cet écho-texte sera le résultat visible de la lecture active du lecteur "organisée d'avance" par le texte-source.

Le texte-source est donc considéré comme un ensemble de signes, mis en systèmes, mais ouvert à diverses activités et manières de lire. Ce texte demande qu'il y ait transaction entre lui et le lisant, et permet plusieurs jeux de signification intra et inter textuels. Si on veut bien abandonner toute idée de vérité figée dans le texte, alors le problème de la lecture ne se pose plus d'abord en termes de vérité et de fausseté. Le texte sera alors un **tremplin de signes**, organisé par quelqu'un et qui permet à l'autre, le lisant, de transiger des significations, des représentations du monde, ou en d'autres mots des connaissances.

Les interventions dans le texte par le lisant pourront révéler le réveil du connu qu'il vit et aussi l'effort qu'il fait pour passer à l'inconnu du texte-source; la qualité de ses interventions écrites dans le texte se posera en termes de convenance, de cohérence, de cohésion, d'étendue, par leur niveau et type d'ancrage dans le texte.

En lisant il a travaillé le texte et son travail laisse des marques visibles, ses commentaires. Le texte-source devient un espace à vivre, à remplir par le lisant qui s'exerce aux jeux des signes de la connaissance humaine. Et l'écho-texte aura la forme hybride d'une com-position, d'une transaction .

La nécessité pour le formateur de choisir des textes-source qui conviennent le mieux à cette démarche ne fait aucun doute. Il lui faudra d'une part éviter les textes intouchables, ceux qui sont fabriqués ou bâtis comme des murs de briques; ces textes ne permettent aucune intervention- insertion. Ils sont des textes fermés sur eux-mêmes. L'exemple le plus clair, c'est celui du texte de loi, ou encore celui du guide technique d'utilisation d'un appareil, un ordinateur par exemple.

Selon Kinneavy, Britton, Ronald et quelques autres, les textes-source qui permettent un lien étroit d'interdépendance entre lire et écrire, sont les textes expressifs. Nous allons voir comment en peu de mots.

Selon ces auteurs le texte expressif présente deux caractéristiques:

1] "expressive writing has the self as the primary audience; it is 'psychologically prior to all other forms'; (Kinneavy)

2] "expressive discourse operates with the speaker writer in the role of 'spectator'" (Britton)

Ronald fait la comparaison suivante pour mieux nous faire voir la dimension expérientielle du discours expressif:

"Tout comme le lecteur de roman devient un spectateur quand il suit et évalue l'action qui se déploie dans un roman, l'apprenti- écrivant devient spectateur de ses propres processus de pensées pendant qu'il utilise le discours expressif."

Pour elle, la littérature et le discours expressif demandent un soi conscient qui revient au texte fait... pour explorer le sens produit, et un soi qui va de l'avant pour pré-voir ce qui viendra...

G. lire pour faire un écho-texte

1. le structurant de l'écho-texte

Quand je produis un discours expressif, j'écris pour moi et je réfléchis sur ce discours que je tiens. "Expressive writing is writing for oneself and reflecting on that writing" (Ronald, 1985). Ce discours me permet donc de me détacher de mon "moi" et de regarder ce "moi" dans les signes posés comme si c'était un autre... Il me permet donc d'explorer l'alternance entre le moi et

l'autre que je fais semblant d'être, pour mieux explorer et m'expliquer à moi-même mes signes avant qu'ils ne deviennent publics, livrés au jeu féroce (?) des autres lisants.

En faisant cela, je "décroche" de mon moi, de mes pensées traduites en signes sur l'écran ou la page, et, en développant cette habileté, je deviens un meilleur lecteur ou un meilleur "écriteur"... C'est ce que montrent les observations faites sur des lecteurs et des écriteurs performants: ils ont l'habileté première de pouvoir réfléchir sur un processus qui est en action en eux. Ils peuvent regarder en arrière et regarder en avant. Ils s'ajustent donc constamment dans une dynamique de signes. [cf. Wolfgang Iser pour ses concepts de consistance et de point de vue mobile].

L'écho-texte et le texte-source vont de pair: l'étudiant réagit au texte qu'il écrit, tout comme le texte-source agit sur lui en le 'composant', lui, en partie, en tant que 'lisant'.

Pour toutes ces raisons, on ne peut considérer le texte expressif comme n'étant qu'un texte émotif ou personnel qui convient au journal intime... ou à l'expression spontanée de ses réactions.

Si l'auteur du texte-source expressif que je choisis a vécu cette dialectique du moi et du soi dans sa rédaction... il a laissé des traces évidentes de cette alternance, de cette mobilité; et fréquenter son texte c'est risquer de vivre le même processus: penser avec et sur le texte... puis regarder cet écho que je produis se détacher dans l'espace du texte pour l'évaluer, l'ajuster.

2. la "copie" électronique ou le texte-"ouvert"

Le projet "écriture in-finie" nous a permis de constater plus clairement que, pour mieux se réécrire, il faut pouvoir se lire mieux soi-même: la réécriture ne se limite pas à la correction des fautes d'usage, elle recherche tous les moyens linguistiques et intellectuels pour assurer une communication efficace. [se libérer (?) de ses idiosyncraties..., lecture stéréoscopique].

Pour pouvoir mieux se lire soi-même, quels sont les exercices que nous pouvons imaginer et que l'ordinateur appuie?

Quels sont les exercices qui épauleraient notre hypothèse que pour mieux se lire il faut lire plus avec l'intention d'écrire ? [formes de lectures ordonnées à l'écriture par des exercices appropriés]

Il y a dans les logiciels de traitement de texte des utilitaires qui servent à écrire, et qui peuvent aussi servir à lire pour écrire. D'où l'idée de se servir de l'ordinateur pour "écrire la lecture faite": ces utilitaires deviennent alors pour nous des "éditeurs de lecture".

Cela présuppose , comme nous le disions plus haut, que nous considérons l'étudiant- lisant comme AUTEUR de sa propre activité de lecture: il produit quelque chose que nous appellerons pour le moment son "écho-texte"; et il lui faut créer et traduire, dans le texte qu'il lit, cette activité.

Partons d'un exemple pris sur le vif. Voici un étudiant qui prépare un examen de biologie. Il lit les notes de cours que le professeur a préparées. Pour fixer son attention et pour trouver une structure de mémorisation, il utilise des crayons marqueurs de couleurs différentes. En marquant son texte, il le découpe, il privilégie certains passages, en laisse "tomber" d'autres. Et quand il a

terminé ce marquage, il a transformé le texte initial en quelque chose d'autre, cet **écho-texte** dont nous parlions plus haut. Mais ce marquage est limité par la copie de papier, et c'est ce qui bloque sa lecture-marquage, car lui il lit **pour mémoriser et écrire ensuite**. Il aurait besoin de beaucoup plus. Il lui faudrait pouvoir **PETRIR** le texte pour qu'il ait la forme la plus fidèle de la lecture qu'il en a faite. Et c'est ici que l'ordinateur vient combler ce besoin.

Est-il besoin de rappeler le statut **fluide** du texte "électronisé"? Est-il besoin aussi de dire combien il est facile de déplacer, changer, regrouper, souligner un texte à l'écran cathodique? Ce sont là des choses évidentes pour tous à présent. Or ce **jeu des transformations textuelles** au gré des besoins du lisant qui produit le texte de sa lecture, s'exerce sur une COPIE. Ce jeu peut donc se faire sur un mode d'essai et d'erreur sans pour autant détruire le texte premier, celui de l'autre (auteur). Et le texte-copie devient l'**espace visible et transitionnel** où il s'initie à l'exercice des signes linguistiques du monde réel en jouant dans les signes d'un autre. **Le lisant qui devient lecteur produit un écho-texte qui ne reproduit pas bêtement le texte de l'autre.**

Le vrai lecteur "ouvre" le texte, il ne "xéroxise" jamais.

Les formes que peuvent prendre les exercices d'écho-texte peuvent varier selon les besoins, selon les styles de lecture. Est-il osé de penser ici que les exercices dits de "closure" sont des écho-textes? que les "structures facilitantes" (advance organizers) d'Ausubel sont ici les textes eux-mêmes?

3. des échos "cohérents"

Lire c'est travailler sur et avec le texte pour l'investir, le transformer en "sa" lecture. Jeu du sens, lire demande de bâtir un monde en expansion mais continu; et à chaque pas de lecture nous devons progresser en cherchant un équilibre entre l'avant et l'après..., en évitant les contradictions, en assurant le lien de continuité.

H. l'idéateur "graphique": écran-interface de lecture et d'écriture

1.logiciel d'idéation et "idéateur" graphique

On connaît assez bien ces logiciels, appelés "idea processors", et conçus pour aider à planifier un travail. MaxThink, Thinktank, PC-Outline en sont des exemples assez connus. Ils ont ceci en commun de "vouloir" faciliter le travail d'idéation, c'est- à-dire la conception et l'organisation des idées, en facilitant la manipulation, l'ordonnance des listes. Ceux qui déjà savent et aiment planifier d'avance et en détail aimeront sûrement ces logiciels. Se servir de ces logiciels oblige à beaucoup de prévoyance pour réussir son "plan"; cela suppose aussi la maîtrise réelle de la langue écrite pour "réaliser" le texte du plan. Ces logiciels en outre fonctionnent toujours dans un sens: de la liste des idées aux sous- idées etc, pour préparer à leur mise en texte. Jamais on ne peut avec ces logicels partir d'un texte tout fait pour "remonter" au plan... Et pour ceux qui veulent apprendre, cela est regrettable de ne pouvoir s'entraîner sur le texte déjà fait et affiché à l'écran. Encore faudrait-il, si "marche arrière il y avait dans les idéateurs, des textes modèles réellement mis en texte à partir d'un tel "plan"... pour qu'il soit "démontable" en pièces détachées ! Et cela soulève la question de la logique dans la "mise en texte".

Nos étudiants, la plupart du temps, n'ont ni le goût, ni le savoir suffisants pour se servir de tels logiciels à notre avis. Pourtant ils doivent

commencer à pratiquer une forme ou l'autre d'idéation s'ils veulent apprendre à composer un texte cohérent. C'est ce qui nous a amenés à proposer une sorte d'idéateur graphique (libre ou préparé) que les "cadres" graphiques de Framework nous permettent de réaliser. Ces idéateurs graphiques sont des écrans où le graphisme:

1- vise les idées et leurs structures de combinaisons.

2- donne une structure flexible et modifiable des jeux de fenêtres + ou - grandes.

3- crée un écran composite qui ressemble à un damier ou à un jeu d'échecs; il offre des combinaisons infinies et constitue un tremplin pour découvrir.

4- peut devenir un graphique sémantique pour représenter les idées avec leurs relations conceptuelles plutôt que chronologiques (séquences du discours).

5- utilise certaines formes graphiques mobiles.

6- en montrant les rapports entre les idées que le lecteur a vus, il permet au lecteur ou à l'auteur de prendre conscience des raisons qu'il a de reconnaître et de regrouper ainsi les micro et les macro-idées.

7- est centré sur l'exploration et l'observation visuelle des idées MACs et des idées MICs.

2. métaphore graphique et modèle cognitif

a. graphisme de liaison, d'inclusion, de juxtaposition.

i. le "plan" - versus - l'arbre graphique

Le modèle cognitif de Kucer en processing textuel nous suggère d'utiliser une **métaphore** graphique où les opérations peuvent être récursives, non linéaires etc. Cette métaphore du travail intellectuel demande un graphisme mobile d'inclusion et de juxtaposition. Choses que la pratique du "plan" traditionnel ne peut donner à l'étudiant.

Le plan traditionnel a comme cibles la forme, l'équilibre, le parallélisme, il présente un corps graphique qui tôt ou tard devient statique, hiérarchique, peu flexible. En fait un plan réussi devient un système clos où tout doit ou devrait être pré-vu et où la mise en texte (écriture) devient linéaire et chronologique. Le "plan" ne se sert que du langage et il crée un pré-format de texte contraignant où il reste peu de place pour découvrir autre chose. Peu de nos étudiants ont appris, après cinq années de secondaire, à faire un plan pour **composer mieux**.

Il faut tenter de trouver d'autres **"images"** pour les initier au travail d'idéation. C'est ce que nous avons essayé de faire en utilisant au maximum les cadres de Framework. Voir, en annexe, l'histoire des trois petits pois de Queneau, présentée sous forme de damier graphique. Chaque case, que l'on peut ouvrir ou fermer à volonté, contient un épisode...

Sur l'écran nous pouvons disposer des cases de grandeur variable; chacune peut recevoir une idée qui sera déclarée une macro idée ou une micro idée. La case de la macro-idée peut comprendre d'autres cases plus petites, celles des micro-idées qui lui appartiennent. Et ce travail gra-

phique pour classer et rassembler les idées peut se faire à partir d'un texte à analyser: cette analyse devient une sorte d'**arbre graphique**, **métaphore** de son organisation à poursuivre par la mise en texte.

ii. idéateur graphique du paragraphe ?

Comme on l'a vu plus haut, avec Framework il faut traiter les cadres - fenêtres - comme des **objets** graphiques qu'on ouvre, ferme, déplace, copie à volonté. S'ils contiennent du texte, ces cadres donnent des blocs graphiques de texte qu'on dispose sur l'écran selon notre choix . En annexe on peut voir l'écran en damier du conte de Queneau . Mais on peut aussi imaginer d'autres mises en place de ces cadres... Ainsi, on a pu proposer une sorte d'écran pour le paragraphe, où la position et la grandeur de chaque cadre suggéraient à l'étudiant l'organisation d'un paragraphe.

L'écran proposait à ce dernier des **cadres macs** et des **cadres mics**; les cadres macs doivent recevoir une **idée** qu'on veut **explorer**... tandis que les cadres mics contiennent des **idées**, des faits non à **explorer** mais à **relier** à un **cadre macro**. Voir l'exemple donné en annexe ... Cet écran est une chose toute simple, mais la suggestion faite graphiquement d'avoir à distinguer les idées à développer, à explorer, de celles qu'on doit relier, a été clairement perçue.

"Distinguer pour unir", comme le disait Maritain.

b. mémoire : représentation et activation

On ne saurait traiter à la légère les avantages graphiques que peuvent fournir à l'étudiant certains logiciels. Si la métaphore est au centre de

tous nos apprentissages, de toutes nos connaissances, alors, à l'aide d'un simple dessin, nous pouvons aider l'autre à fixer son attention, à voir des liens entre les choses. Cette métaphore, « transposition », nous ne pouvons la mettre de côté, en priver nos étudiants ! Innombrables sont les témoignages de personnes qui apprécient certains interfaces graphiques pour mieux utiliser l'ordinateur!!! Et ces signes que vous lisez actuellement ne sont-ils pas eux aussi, mais à un niveau plus abstrait et plus difficile, une transposition des idées explorées ici ? Une métaphore peut en faciliter une autre...

On a rappelé plus haut l'importance du contexte de situation en processing textuel. Parce qu'il en a fourni l'impulsion, ce contexte est incrusté dans l'acte de communication. Pour nous, l'écran utilisé comme interface graphique fait partie du contexte de la situation de processing textuel que l'on propose à l'étudiant en atelier de textes.

Même sommaire, incomplète, la représentation graphique (posée sur l'écran) d'une idée, d'un fait, active la mémoire, la soutient dans son fonctionnement.

Une image, ça peut faire penser,et ça peut servir en lecture et en écriture.

c. écriture et lecture: activités de découverte

Ecrire et lire visent la recherche et la construction de sens.

Activités de connaissance, elles sont des processus qui s'appellent, se conjuguent. Elles sont dynamiques. On peut dire que dans un horizon d'apprentissage où la recherche d'une plus grande textualité engage dans des moments innombrables d'é

valuation, lire et écrire doivent pouvoir assurer cette "continuité"... Et pour évaluer, je dois regarder en arrière pour confirmer ou infirmer, et regarder en avant pour anticiper, découvrir.

Ces actions de "continuité" pour le sens, demandent beaucoup d'attention, de mémoire. Si l'écran peut fournir des dispositifs élastiques, mobiles, pour mieux mettre en figure cette "continuité", alors on se doit de les rechercher et de les fournir à l'étudiant.

3. l'écran, métaphore intégrant lire et écrire

Comment montrer (constamment et d'une manière tangible!) à l'étudiant que pour textualiser de mieux en mieux il lui faut intégrer lire et écrire?

Pour cela, nous avons cherché à fournir aux étudiants des écrans qui constituent des espaces où il faut écrire et lire pour faire ou traiter des textes. Nous avons aussi tâché d'utiliser une structure de "cadres" à l'écran (pour certaines activités de lecture et de rédaction) qui soit la même. Cela nous était facilité par la possibilité dans l'univers Framework de vider de leurs contenus les cadres disposés à l'écran tout en gardant intacte leur structure graphique (fonction d'initialisation d'écran).

I. PRATIQUE de l'écho-texte

1.Lire c'est travailler sur le texte...

L'écho-texte c'est un commentaire tous azimuts où le lecteur lit pour envahir le texte...

La pratique de l'écho-texte présente cet avantage au lecteur de lui permettre de rester toujours près du texte... et le défi de sa lecture c'est de découvrir et de construire par écrit le sens ou les sens que le texte lui rend possibles, ou que sa situation de lecteur génère sur le texte. Il lui faut capter la forme globale, la macrostructure qui lui permet de descendre dans les détails, sans faire de trous dans le tissu des mots. Lire alors exige de reculer dans le texte, de reprendre, de revenir en avant... pour prévoir les possibles, confirmer ces hypothèses ou les désavouer , en les abandonnant, en les modifiant, en les retenant.

On peut lire de bien des manières, avec des intentions différentes chaque fois, un texte. On peut lire pour consulter, alors on survole le texte pour extraire les informations recherchées. On peut lire aussi pour comprendre une histoire, une expérience, une idée; alors on explore le texte, on l'analyse, et on essaie de bâtir un sens pour soi. Chaque fois, ma lecture s'empare du texte, et le transforme selon mes besoins... et je produis un "texte" mental... que je dois déposer dans le texte pour avoir mon écho-texte.

"opérations"de lecture-écriture SUR le texte.

Ce concept du lecteur se retrouve dans la philosophie des exercices ou tests dits de closure. Dans ces activités de lecture, on demande à l'étudiant de fournir un élément qui manque dans une phrase. A lui de trouver par son analyse du texte et du contexte ce qui convient. Selon les niveaux de closure, et les résultats de l'étudiant on peut se faire une idée du degré de compréhension (?) du texte soumis... Ce qu'il y a de positif dans cet exercice, c'est que lire devient une activité d'observation et de prévoyance, où le lisant construit quelque chose...

Mais c'est pour nous un exercice qui bloque le besoin des marqueurs de textes... Dans ce scénario de lecture, le lecteur ne peut ni **commenter, ni effacer**. Il ne peut pas davantage faire apparaître par **soulignement** ou **découpage** l'arbre du texte, sa structure. L'exercice de closure comme expression de l'activité du lisant, peut se libérer si nous donnons à l'étudiant la chance, le droit et les moyens d'envahir le texte, d'en faire son coin de jardin où il peut planter lui aussi dans le langage.

L'exercice de closure ne porte ordinairement que sur des éléments manquants du texte, et ces mots effacés ont laissé un vide bien visible. Pour en faire un instrument de mesure, on a conçu toutes sortes d'applications précises, (comme pour connaître le vocabulaire maîtrisé par l'étudiant) ...

Mais ici dans le cadre de notre expérience où nous tentons de **permettre à l'étudiant de se donner une matrice d'écriture** par ses lectures, la pratique de l'écho-texte débloque la pratique de closure, en ce qu'elle n'est plus limitée et décidée uniquement pour des fins de mesure. Ici la nouvelle "mesure" c'est l'enrichissement de l'activité de l'écriture.

Et si, pensons-y un instant, écrire tout seul, c'était comme chanter tout seul? pour celui qui a peu de voix, quel soulèvement de « chanter » avec un artiste, avec une chorale...!

Quel élan dans l'écriture, de marcher avec un autre, dans des sentiers déjà faits... où on peut toujours écarter le feuillage des mots pour ajouter une branche avec ses feuilles...

Le texte électronisé est ce feuillage que le vent de notre lecture peut secouer, agiter et ouvrir à nos commentaires.

*LIRE c'est faire une **TRANSACTION** avec le texte, la situation vécue, les connaissances acquises. Lire ainsi produit un texte **MENTAL**. Il faut écrire ce texte mental dans le texte de départ.*

Lire peut nous demander de changer, d'effacer, de critiquer, d'illustrer, d'inventer .... etc.

LIRE c'est faire des opérations de connaissance AVEC et SUR le texte:

- ***ajouter:*** *remarques, explications, contestations. etc;*

- ***effacer:*** *ce qui est de trop et garder ce qui convient;*

- ***permuter:*** *jouer avec l'ordre si on est insatisfait;*

- ***remplacer:*** *une information par une nouvelle jugée meilleure;*

- ***recombiner:*** *relocaliser une information et la recombiner avec d'autres;*

- ***changer de niveau:*** *une information secondaire peut devenir prioritaire, ou non, pour augmenter la force du texte.*

2. *écho-texte libre: commentaire, résumé, transformation...*

La pratique de l'écho-texte pourrait s'imaginer comme pouvant s'exercer soit librement, au gré de la fantaisie, du besoin du lecteur, ou encore d'une manière calculée en fonction d'objectifs précis. On pourrait ainsi obtenir des écho-textes pratiqués à partir d'aspects visibles du texte-source, ou encore d'aspects non- visibles, comme la structure, l'organisation, le sens, les connotations et dénotations.

Sortes d'écho-textes:

1] ceux qui augmentent, développent:

(les ajouts, commentaires s'insèrent dans le texte)

2] ceux qui complètent:

(le lecteur fournit ce qui manque au texte)

3] ceux qui réduisent:

(sommaire, résumé, arbre)

Tout dépend des besoins du lecteur, des intentions [buts] de lecture, et de la nature du texte- source .

4] ceux qui transforment: voir plus bas au sujet de la "Petite fabrique de littérature".

3. écho-texte "dirigé" ...

Au vingtième siècle, avec le mouvement surréaliste, avec Oulipo, il est plus facile de voir le "côté" travail et fabrication du texte. Or comme le montrent les auteurs de "Petite fabrique de littérature" (Duchesne et Leguay) les textes peuvent être écrits "non en vue de donner, mais au contraire en vue de recevoir". Offrir au lecteur l'occasion d'un plaisir - travail actif - au lieu

de lui procurer une jouissance active" (Paul Valéry). Le texte devient un espace où "jouer" en apprenant et en comprenant. Ces auteurs montrent qu'au fil des siècles il y a des jeux de lectures et d'écritures que les plus grands écrivains ont pratiqués. Pour nous ce sont autant d'écho-textes qui ont été produits par eux... à chaque fois différents, à chaque fois dirigés par une règle, une fantaisie, une attitude de lecture créatrice.

4. banque de textes et exercices proposés

La banque de textes que nous avons montée réunit des textes classés comme "expressifs". Voici d'après Kucer (pp.106 sq.) sur quoi se fonde ce discours expressif.

Fondement du discours expressif

Si on pose comme hypothèse que le contexte provoque et marque la fonction de l'écriture, alors avec Britton (1978), Kinneavy, et plusieurs autres, on peut proposer 3 catégories fonctionnelles pouvant servir à classer tous les discours.

Ces catégories sont les suivantes:

- expressive,
- transactionnelle et
- poétique.

L'avantage de cette catégorisation est de mettre l'accent <u>plus sur la dimension psychologique du discours</u> que sur sa dimension stylistique qui elle a fourni les quatre modes traditionnels (argumentatif, "expositif",narratif, descriptif).

On peut donc classer les textes par rapport à la fonction contextuelle qu'ils jouent, et ce système de classification en plus de répondre à une réalité psychologique réelle, présuppose qu'il y a dans les textes qui jouent ces fonctions contextuelles des actes de parole et des macrostructures pragmatiques.

-Le discours qui reste près de son locuteur...

On dit que la fonction expressive est la première fonction à se développer chez l'humain. C'est elle qui permet aux fonctions transactionnelle et poétique de se développer plus tard.

Au sens strict, le discours expressif reste près de son auteur; habituellement, il n'est compréhensible que par ceux qui connaissent son auteur [écrivain, locuteur] et qui partagent le même contexte [culturel]. Cette fonction expressive est assez bien à l'abri des demandes extérieures, et souvent elle est le mode qu'emprunte l'écrivain qui fait ses premiers jets, ses premiers brouillons... Le texte à ce stade est une prose "accrochée à son auteur".

-le soi et les modes d'écritures

Le discours expressif a donc comme priorité psychologique chez l'écriteur d'exprimer le soi; mais cela peut se faire selon différents modes selon Kinneavy.

La visée du discours expressif, son but:

que le soi s'exprime;

*Les **modes** ou les formes que peut prendre le soi en action de discours:*

1] décrire,
2] raconter,
3] évaluer,
4] classer.

Exemples imaginés à partir de la matrice de Bennett-Kinneavy:

le soi s'exprime

en

***décrivant** les préparatifs pour un match important, entrevue...*

***racontant** comment les joueurs se préparent en s'entraînant sur la piste, le court etc.*

***évaluant** les différents choix qui s'offrent à un capitaine d'équipe pour tirer le meilleur rendement possible de son équipe;*

***classant** les caractéristiques qui se ressemblent après les avoir définies et catégorisées; le capitaine peut regrouper des joueurs d'après leurs caractéristiques ...*

Dans les textes retenus (des articles de journaux) on peut voir Nathalie Petrowski, Jean- Luc Duguay, Pierre Foglia etc, pratiquer ces modes mais en tenant un discours expressif. Et il est facile pour le lecteur de voir quelle est la place de leur je, de leur moi, de voir s'ils décrivent, racontent, évaluent et classent ... Et pour le lecteur vouloir "embarquer" dans ce discours-texte implique une imitation de cette attitude première dans le "discours" de sa lecture.

Ces textes expressifs nous semblent plus faciles et plus près du discours dominant, habituel de nos étudiants: et les premières formes que peuvent prendre les exercices d'écho-texte peuvent facilement être surtout expressives pour le lecteur (réactions).

Exercices proposés

Dans le cadre du cours de stylistique, nous avons pu proposer à nos étudiants des exercices d'écho-textes que l'on peut classer ainsi:

1) libres,

2) dirigés sur l'observation du style du texte (économie, clarté, accentuation)

3) dirigés vers la découverte de l'idéation du texte par analyse des macros et des micros idées.

J. écrans d'écho-texte: interfaces variés

A l'étudiant qui participe à notre atelier expérimental de lecture et d'écriture, nous avons proposé de se servir des "écrans" comme d'objets graphiques disposant l'esprit à telles ou telles activités de lecture ou d'écriture.

Ces écrans présentent toujours des fenêtres multiples, juxtaposées et / ou incluses selon les besoins. Cela vient des ressources typiques offertes par le logiciel Framework. Ce n'est pas le lieu ici de nous étendre là-dessus. Mais toute personne intéressée devrait prendre le temps de toucher à ce logiciel.

VI. faire l'expérimentation

A. notre groupe expérimental: description

L'atelier de textes s'est tenu dans le cadre d'un cours complémentaire, offert à ceux qui désiraient travailler surtout leur style.

Nous avons reçu 18 étudiants. Après enquête nous avons découvert que plusieurs d'entre eux n'avaient pas été avertis que le cours proposerait un atelier avec traitement de textes. Ce qui a provoqué le départ de quelques participants. Leur nombre s'est stabilisé à environ 15 étudiants.

Ces étudiants lors du pré-test ont manifesté des habiletés très diverses en écriture: deux ou trois d'entre eux avaient une maîtrise convenable en français écrit pour amorcer le travail du style. Les autres sortaient des cours réguliers de français en ayant fait pour quelques uns soit une première initiation au traitement de textes, soit le cours de grammaire assistée par ordinateur (Egapo).

Cette "diversité" dans le groupe nous assurait quand même de sa représentativité: nous n'avions pas tous les plus forts, loin de là!

B. sondage et interview sur la lecture et l'écriture.

Comme nous l'avons expliqué précédemment nous avions repris l'hypothèse que chaque étudiant se donne une "théorie" personnelle de la lecture et de l'écriture. Cette "théorie" joue un rôle déterminant dans les stratégies qu'il déploie dans ces activités.

Pour connaître un peu cette "théorie" nous avons fait un sondage. On peut consulter dans l'annexe 4 les questions que nous avons posées .

Enfin, vers la fin de l'expérimentation, nous avons interrogé oralement chaque participant sur certaines questions dans le but d'obtenir des indices nous permettant de voir s'il avait pris conscience d'une évolution de sa "théorie" personnelle.

C. pré et post tests écrits

Tout comme l'an dernier lors de notre première expérience, nous avons demandé aux participants de produire un **texte libre**, au cours de la première rencontre (durée environ 3 heures, et avec papier /crayon). Cette première copie, leur avions-nous dit, nous permettrait de commencer une comparaison entre les différentes productions demandées au cours de l'expérience, en leur soulignant notre intérêt de privilégier leur capacité de développement en processing textuel.

A la fin de l'atelier, nos participants devaient nous remettre un dernier texte, cette fois produit à l'ordinateur.

D. les exercices de lecture et d'écriture

On pourra s'étonner de constater qu'avant de faire réécrire un texte personnel par l'étudiant, nous lui ayons demandé de faire des exercices de lecture-écriture sur des textes d'auteurs, choisis pour lui faire vivre des situations de lecture active sur le texte, de lecture-production.

Les exercices-lectures pour analyser, modifier, ajouter etc, et les exercices pour lire et générer des paragraphes ont pu partir de textes non personnels pour faire vivre des situations de lecture-écriture où il faut apprendre à oser "manipuler" les textes quels qu'ils soient pour les "marquer" et les refaire selon nos visées de lecture. Et ce que l'on peut faire sur le texte d'un autre devient une représentation de ce que l'on doit faire sur le sien...

Lire c'est toucher vraiment au texte.

Après les premiers exercices d'écho-textes, nous avons demandé aux participants de reprendre le "premier jet" du "test écrit" produit avant de commencer l'atelier pour amorcer la production personnelle.

Le "nombre" de versions à produire relevait de chacun. Chaque étudiant pouvait s'il le désirait utiliser l'ordinateur en dehors des heures d'atelier (service libre), selon la "nécessité" vécue par lui.

E. <u>rôle des animateurs-professeurs</u>

. animer c'est ...

Tout ce qui a été dit en introduction nous permet de rappeler rapidement que le rôle que nous avons voulu jouer auprès des participants en a été un surtout d'animateurs qui désiraient

1) récupérer les pratiques de l'étudiants,

2) faire découvrir les exercices - outils d'initiation -,

3) commenter pour inspirer, pour faire découvrir...

VII Evaluer

A. <u>cohérence des tests, des exercices</u>

<u>Des lecteurs, témoins de la cohérence textuelle</u>...

Le concept de "**cohérence**" varie selon les auteurs. Pour Hasan la cohérence est avant tout locale, c'est à dire que sur la surface du texte il y a des unités qui font la cohésion de la phrase, du texte. Ces unités permettent de voir les liens de cohérence. Si elles manquent à un endroit ou l'autre, il y aura effet de discontinuité, et nécessité pour le lecteur de suppléer ...

Pour Kucer cette cohérence doit d'abord se voir comme appartenant au phénomène de la communication: pour lui la cohérence plus ou moins grande du texte est un phénomène qui existe d'abord dans la tête du lecteur. Que ce phénomène puisse ensuite être retracé jusqu'à des unités de cohésion, ne fait pas de doute. Mais il lui importe de saisir d'abord la "cohérence" du texte comme une production du lecteur avec le texte. Lorsqu'il y a manque dans le texte, le lecteur doit suppléer davantage pour rétablir cette cohérence. Témoin premier et privilégié de la cohérence globale du texte, comme macrostructure de compréhension, le lecteur par son témoignage sur le texte, "mesure" la facilité ou la difficulté pour lui de saisir cette cohérence première.

En proposant aux participants de chercher d'abord à "mieux communiquer", c'était aussi accorder une place importante aux lecteurs testant "l'effet" de cohérence du texte.

En tant qu'animateurs de cet atelier de lecture- écriture, nous avons adopté ce mode de mesure de la cohérence des textes de nos étudiants. Pour une discussion plus détaillée de la méthode de Kucer, nous renvoyons nos lecteurs à sa thèse que nous citons en bibliographie. Nous avons tâché d'être ces lecteurs, attentifs à évaluer notre perception de la cohérence des copies, et attentifs aussi à indiquer les endroits où il nous fallait suppléer au texte, par nos connaissances personnelles, pour rétablir cette unité, cette cohérence.

La recherche de la cohérence a été exigée même dans les exercices d'écho-textes: une lecture qui "marque" le texte d'un autre, sait s'accrocher à ce texte et maintenir la continuité entre lui et "l'écho" que le lecteur lui donne, lui ajoute. La lecture- révision est en fait un écho-texte sur son propre texte.

Portée et limites de nos résultats:

Le nombre restreint de nos étudiants (14), l'absence d'un groupe témoin, nous obligent à être très réservés sur la portée des résultats obtenus [voir l'annexe 5] ; ceux-ci doivent être vus d'abord et avant tout comme décrivant le groupe. Nous n'avons donc pas fait de calculs statistiques sur ces données. Malgré cela, nous pensons quand même qu'elles ont valeur d'indices appréciables nous permettant de proposer certaines hypothèses, certaines évaluations.

Evaluation des tests et post-tests

Même si nous avons suivi attentivement l'apprentissage tant du traitement de texte que des exercices d'écho-textes... nous nous sommes particulièrement attachés à faire des comparaisons de cohérence entre le test de départ et sa révision (écho -texte) subséquente; ensuite, entre le pré-test de janvier et le post-test de mai.

Voici quelques unes des questions auxquelles nous voulions trouver des éléments de réponse:

Q.1- Les moments et les actes de révision étaient- ils plus fréquents que lors de notre premier atelier ?

Q.2- La révision du prétest montre-t-elle une réécriture locale ou globale?

Q.3- Y a-t-il eu effectivement meilleure cohérence textuelle dans le post-test ?

Q.4- La plupart des étudiants ont-ils montré un progrès personnel en maîtrise de la langue écrite? en idéation? si oui, ces progrès sont-ils liés ?

Q.5- Quelles "opérations textualisantes" étaient les plus utilisées?

Q.6- La motivation aux tâches de l'écriture s'est-elle maintenue, accrue ?

Q.7- Les activités de lecture active (écho-textes) ont-elles été réussies ? ont-elles été utiles pour comprendre et pratiquer les révisions et les réécritures ?

Q.8- Un étudiant capable de produire un texte assez cohérent d'une page, peut-il maintenir et/ou accroître cette cohérence, si son texte s'allonge, comme cela a été souvent le cas dans notre expérimentation?

Différencier les deux ateliers...

Si on se reporte aux résultats de notre premier atelier (janv.-mai 1986, l'écriture in-finie), il nous faut bien garder à l'esprit que ce qui différencie les deux ateliers c'est qu'au premier la

"réécriture" demandée insistait sur la qualité grammaticale, laquelle contribuait à favoriser une meilleure communication avec les lecteurs: écrire et réécrire pour mieux communiquer (stratégies locales, dites de surface).

Le deuxième atelier nous donnait l'occasion de pousser plus loin les exigences de la communication en insistant sur l'importance de la cohérence, de l'organisation du texte, de même que sur le rôle parallèle des activités de lecture lorsque l'on s'engage dans la voie de la communication écrite: apprendre à "se lire" de manière à tester la textualité de son écrit (stratégies globales et variées).

Observations générales sur la performance

- Il nous faut signaler d'abord l'incidence réelle des "sujets-thèmes" sur la motivation à écrire (voir surtout réussite de l'exercice "accident" sur le tableau des résultats,en annexe 5); cela semble confirmer ce que d'autres (Américains) ont cru constater (voir Kurth, janv. 1987, Educational Technology);

- il faut aussi constater l'acceptation facile du discours de type "expressif" ("je" au centre du texte) par les étudiants inscrits à notre atelier; ce discours expressif a pris soit la forme d'un essai, soit la forme d'une narration;

- il nous faut enfin dire que la réécriture va dans le sens de l'allongement du texte, sans pour autant diminuer ordinairement la cohérence globale perçue par les deux lecteurs; si on prend toutes les rédactions qui ont été complétées, les résultats en nombre de mots, de phrases et de paragraphes confirment cet allongement (révision par addition, par exemple pour le test 1, 9 ont fait des allongements, 5, des réductions) ; la note moyenne de cohérence pour ceux qui allongent est de 13.66 sur 20, alors qu'elle est de 13 sur 20 pour ceux qui ont fait de la révision-réduction.

Ce groupe semble donc avoir un peu mieux réussi les révisions en allongeant plutôt qu'en réduisant;

- si on accepte l'indice de Kurth (2 phrases ou plus) pour admettre qu'il y a eu révision globale quand la version finale présente des différences d'au moins deux phrases en plus ou en moins par rapport à la version de départ, alors on peut dire que 8 étudiants sur 14 ont fait une telle révision sur leur test de départ lorsqu'il leur a fallu en faire la révision six semaines plus tard;

- si en plus on inclut le décompte des paragraphes comme un indice matériel de travail d'idéation sur les textes (variation de Kurth + ou - 2), 10 étudiants sur 14 ont pratiqué une révision profonde (résultats du premier test comparés à ceux de sa révision faite plus tard);

- enfin, la forte tendance, constatée l'an dernier et durant l'atelier qui vient de finir, à pratiquer surtout la révision par stratégie d'addition, d'allongement, ne doit pas nous conduire à préjuger que les autres opérations de révision (déplacement, substitution, effacement, accentuation...) sont plus difficiles et de soi plus significatives du travail d'idéation; quant à nous, nous croyons plutôt que la révision par addition au texte est plus naturelle et plus fréquente que les autres formes et qu'elle est significative aussi de travail en idéation si la cohérence du texte se maintient ou s'améliore graduellement.

C'est ce qui nous frappe dans les évaluations en cohérence que nous avons obtenues: la majorité écrit des textes de plus en plus longs tout en maintenant autant de cohérence... nous ne nous rappelons d'aucun exemple où un allongement précis ait pu être détecté comme nuisant à la cohérence de l'ensemble!

Nous sommes enclins à penser que si la révision pratiquée par l'étudiant prend le plus souvent la voie de l'allongement, c'est que pour cet étudiant

se relire fait penser à autres choses ... en fait il lit en faisant des découvertes! Nous ne pouvons qu'avouer que notre discours pédagogique connaît encore très mal ces stratégies d'apprentissage, comme voies d'intervention.

Nous croyons qu'une fois lancés sur les voies de la révision, les étudiants admettent très facilement qu'ils ne peuvent réduire leur révision au seul polissage grammatical... Les exercices d'écho-textes proposés ont eu, entre autres, le mérite de leur donner le droit de changer des textes grammaticalement corrects, pour aller dans de nouveaux sens, ceux qu'ils pouvaient trouver pour modifier ou enrichir le texte de départ: ils "dépassaient" vraiment le polissage de surface. C'était là un objectif important pour nous. Nous pensons trouver là un indice qu'ils peuvent voir ainsi un peu mieux l'aspect "processus" de l'écriture et de la lecture.

Nous regrettons de n'avoir pas eu plus de temps à donner à ces exercices d'écho-textes; nos participants en ont fait cinq, dont deux à cible libre, et trois à cible dirigée par les besoins de notre revue des principes élémentaires de style. Il serait trop long d'entrer ici dans les détails, mais le peu qu'il nous a été possible de faire nous a montrés hors de tout doute que c'était une voie à approfondir, car le texte «fini», signé, peut devenir un "shell", une "enveloppe" d'activités de lectures- écritures qui lancent à l'action sur l'écran...

Et les lecteurs- animateurs ...?

Un dernier mot sur le comportement des lecteurs que nous avons tâché d'être: nous avons cherché à appliquer une macrostratégie de lecture pour aborder les segments du texte comme s'ils s'emboîtaient, pour pouvoir inférer une macrostructure de compréhension de ce texte... La "chimie" linguistique qui se fait dans la lecture du texte, entre le lecteur et lui, est par ailleurs bien mystérieuse encore [voir Pagé et St-Martin].

Qu'on se le rappelle, la "technique" traditionnelle du "brouillon" suivi du "propre" favorisait peu la révision pour des raisons assez bien connues. Mais ici se servir de l'ordinateur, pratiquer des lectures-écritures dont le lecteur est le "héros" (entre autres choses), ont permis des progrès appréciables dans les stratégies de révision de texte... Nos étudiants les plus craintifs voire les plus "terrorisés"(!) ont su prendre de l'assurance et parvenir à gérer convenablement des textes qui s'allongeaient.

Pourtant cette révision de texte (re-lectures et réécritures), outil indispensable d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de qualité, reste quand même un domaine à peu près inexploré et peu compris par nous, professeurs aussi de français écrit!

B. bilan du sondage

théorie personnelle

Nous pensons avoir constaté une "relative" progression dans la cohérence des textes de nos étudiants. Cette progression est-elle reliée à un changement dans leur «théorie personnelle» ?

Pour le savoir nous avons analysé les réponses qu'ils ont données dans notre long questionnaire sur la lecture et l'écriture.

Une première constatation s'impose. Les réponses sont <u>toutes</u> très laconiques, parfois contradictoires à première vue. Cela nous a rendu plus difficile la tâche de cerner globalement la "théorie" de chacun. Et faire un portrait-synthèse du groupe observé, l'est tout autant. Nous avons donc centré notre analyse sur les stratégies déployées en lecture et en écriture: sont-elles globales ou locales? sont-elles variées? Les difficultés en

cours de processing textuel et les moyens de les surmonter nous renseignent-ils sur le niveau de ces stratégies? Le but, la situation de lecture et ou d'écriture sont-ils des modificateurs de stratégies?

Voici, en premier lieu, quelques constatations **générales** assez sûres que nous avons pu faire sur le groupe.

1- Le laconisme des réponses nous signale sûrement une grande difficulté à parler des propres habiletés de lecture et d'écriture; est-ce aussi un signe de leur long entraînement antérieur aux textes "à trous"?... On pourrait aussi émettre l'hypothèse que la lecture et l'écriture, n'étant pas - pour eux du moins - des fins en soi mais des **moyens**, il leur est très difficile de s'observer en train de lire ou d'écrire.

Les réponses données n'ont donc reçu que rarement une phrase complète! Pourtant les 24 questions du sondage sont toutes des questions pouvant demander des réponses "développées".

2- La complémentarité de la lecture et de l'écriture, n'est pas perçue clairement par la majorité.

Si le groupe avait pu relier les difficultés en écriture à des difficultés admises et identifiées en lecture, on aurait pu raisonnablement inférer une capacité à faire des liens entre les activités de lecture et d'écriture.

3- Le groupe a une compréhension plus nette et plus détaillée de ses difficultés en écriture qu'en lecture. Il montre moins de réticence à en parler. On aurait plus de gêne à avouer qu'on ne **sait pas lire** tel ou tel texte... De cela, personne ne parle dans le groupe.

Les difficultés les plus avouées portent sur l'orthographe d'usage, la grammaire et le vocabulaire. Cela ne surprend aucunement: les évaluations fréquentes faites sur leurs copies durant tout le secondaire ont pu, plus facilement, porter sur cette "face" de l'écriture.

4- Si le lecteur en a le temps, il pourra lire la synthèse de chacune des réponses que nous avons jointe, dans l'annexe 5, à la liste des questions posées lors de ce sondage. Nous y avons ajouté des réponses orales typiques, obtenues pendant le 12 ième atelier: nous demandions à chacun de commenter les réponses écrites au tout début de l'expérimentation.

5- En lisant les réponses des participants il faut faire un effort, celui de repenser à tout ce qui a été dit sur l'évaluation de textualité que tout rédacteur doit pouvoir poser sur son chantier d'écriture. Il nous est difficile de penser que chaque participant est en mesure de faire vraiment cette évaluation... selon les niveaux identifiés par de Beaugrande. Ayant bien souvent des intentions peu claires, il leur est difficile de dire si oui ou non leur écrit satisfait, réalise ces intentions...Lisant peu, et surtout par nécessité , ces étudiants ne peuvent pas non plus porter un jugement d'inter-textualité sur leur production.

6- On ne peut, si on se sert uniquement des données révélées par le sondage et l'interview, assurer que la théorie personnelle de chacun s'est modifiée. Il faut interroger aussi leurs textes. Sans en être certain, on peut croire que cette "théorie" a bougé, car les animateurs sont devenus de plus en plus des lecteurs que l'on consultait (signe de recherche d'informativité, de cohérence, de désir de rendre acceptable leur écrit...). Nous

pensons que notre sondage ne constituait pas un moyen adéquat pour nous renseigner sur la "théorie " de chacun. Repenser ses questions, sa méthode ?

C. <u>réactions au logiciel</u>

Constatations:

<u>apprentissage plus rapide</u>

- à cause d'une meilleure gestion des fichiers...
-à cause du "wysiwyg"...
-facilité des menus...
-sauvegarde et lecture: des opérations faciles et rapides...
- mode "insertion" continue évite beaucoup de pertes, et il permet de garder toutes les traces des transformations: on doit vraiment le vouloir pour effacer!

<u>apprentissage un peu spécial</u>...

- les cadres multiples... par jeux;
- le zoom (in - out) ;

<u>remarque générale</u>: nous nous en sommes tenus aux commandes indispensables pour faciliter les activités de lecture et d'écriture de notre atelier. Framework II est un logiciel qui a su intégrer plusieurs modules dans une "métaphore" graphique intéressante et à explorer..

Si l'on se base sur les demandes d'information sur le maniement du logiciel, alors nous pouvons indiquer que passer les quatre premières séances de travail à l'ordinateur, ces demandes

ont diminué radicalement. Chacun pouvait ordinairement trouver réponse par lui-même à ses questions.

D. ALEC, un assistant de lecture et d'écriture ?

ALEC est le nom du projet que nous avions imaginé pour explorer certains aspects de complémentarité entre la lecture et l'écriture pour trouver une voie de réécriture. On peut penser que cet "assistant" se trouve dans l'ordinateur, mais en partie seulement. Alec désigne en fait un "environnement" d'atelier, où en plus de l'ordinateur, nous proposons des exercices, des "consultations", et un "discours".

Si l'on partage notre conviction sur la nécessité de la réécriture par la lecture, alors on devra tôt ou tard imaginer un environnement d'apprentissage adapté et satisfaisant pour cette rude tâche. Nous ne doutons absolument pas que l'ordinateur servira d'outil de base: l'écran cathodique servira de plus en plus de "pensoir" pour les générations montantes déjà acculturées aux médias. Dans les pages qui précèdent, nous pensons avoir montré que cet "écran" est un moteur de lecture et de réécriture. Mais il nous reste à doter de puissance ce moteur graphique.

VIII. Conclure

A. théories de lecture et d'écriture: leur importance

1. lire et écrire, des activités intégrées, complémentaires ?

Nécessité des théories

Si nous voulons devenir à la fois de meilleurs observateurs du comportement linguistique de nos étudiants, il nous faut absolument nous donner des modèles qui organisent des hypothèses valables. Cela nous permettra non seulement de décrire mieux nos étudiants, mais aussi de fournir certaines explications, d'émettre de nouvelles hypothèses.

2. objectivation des "théories personnelles"?

Une théorie personnelle, ça évolue? comment?

Nous avons fait face à deux difficultés majeures dans notre expérimentation: celle d'objectiver les théories personnelles des étudiants, celle aussi de vérifier si oui ou non cette théorie évoluait. Ces difficultés sont normales, car dire et décrire sa conception personnelle de la lecture et de l'écriture, demande beaucoup de réflexion, et nos étudiants, souffrant de laconisme aigu, nous disent simplement qu'ils ont vraiment peu entendu de discours explicatifs sur ces activités. Pourtant ce discours nous semble nécessaire, si on veut les faire progresser. L'entraîneur sportif fait aussi de la théorie!

B. la réécrirue , un monde inconnu ?

Un monde à explorer : la réécriture.

La réécriture reste un monde à explorer, pour nos étudiants et pour nous-mêmes. On sait comment réécrire normativement, mais comment le faire pour mieux "textualiser"? Et nos interventions de réécriture, comment les personnaliser, les ajuster à

l'individu réécrivant? Il nous faut une meilleure "machine" à décrire le texte en projet, une vraie "grammaire" du texte.

C. l'écho-texte, une voie d'avenir?

l'écho-texte, une voie d'avenir?

Après ces quelques expériences en écho-textes (7 ou 8) il est déjà assez clair pour nous que pour les étudiants, ces exercices, perçus tantôt comme faciles, tantôt comme difficiles, changent quelque chose dans la pratique, car ils montrent que tout texte est transformable. Ils montrent aussi qu'il est, par définition, in-fini, et que sa lecture l'est aussi. Ces exercices font vivre "dans" l'espace textuel... Ils constituent des formes d'immersion textuelle qui nous apparaissent précieuses pour fournir des modèles utiles à l'apprentissage du jugement d'intertextualité.

D. perspectives de rééducation par a.p.o..

1- A.P.O. - perspectives de rééducation en langue écrite

Au niveau collégial, il nous faut parler vraiment de rééducation présentement. Aurons-nous bientôt de meilleurs élèves? L'avenir nous le dira. Pour le moment nous savons que l'ordinateur nous permet et permettra des initiatives pédagogiques très intéressantes. Mais si, pour croire en l'utilité de l'ordinateur, on attend qu'il fasse de miracles, alors ce jour ne viendra jamais. Entre l'étudiant et la machine il y a le professeur, le témoin et l'animateur d'apprentissage. Si pour étendre l'usage de l'ordinateur

on attend les merveilles de l'intelligence artificielle, alors on attendra longtemps et on délaissera des tâches importantes d'exploration pédagogique.

Nos expériences nous montrent que l'ordinateur peut aider à faire plus de français et souvent autrement. Son utilisation permet de songer enfin à faire de la réécriture, de la relecture. Nous défions quiconque de nous prouver le contraire. Même si nous avons actuellement plus de 150 étudiants, nous avons pu quand même proposer certains exercices comme ceux décrits ici dans ce rapport. Evidemment, cela nous fait travailler différemment.

Encore à explorer: quelques perspectives d'a.p.o...

2."ouvrir" la littérature ...

- Comme le signalait S.Lusignan (1985) le texte porté à l'écran reçoit un statut épistémologique nouveau dans notre culture. Pour nous, cet écran donne un statut pédagogique nouveau à l'écrit et il présente l'intérêt d'"ouvrir" le texte littéraire (ou non) à la pratique de l'élève: le texte électronisé peut devenir une vraie matrice de lecture et d'écriture;

3. vers la fiction interactive

- Grâce à l'ordinateur, il nous sera bientôt possible de mettre nos étudiants en situation de "fiction interactive" où lire et écrire seront des besoins en contexte vécu : ils pourront jouer à être les héros de leurs lectures et de leurs écritures;

l'écho-texte

4.scénarios de maïeutique

- Grâce à des logiciels comme Sato (UQAM) on commence à imaginer des outils pour scénariser des formes de maïeutique sur des corpus textuels; on pourra aussi bientôt accompagner le projet d'écriture et/ou de lecture en le documentant d'une manière personnalisée et quasi automatique. Déjà un automate-saga peut initier au discours argumentatif (ATO-Thérien, 1987).

5.avenir des a.p.o ?

- Autant de raisons de croire en l'avenir des a.p.o. pour le français écrit. Mais il ne faut pas oublier peut-être le principal: travailler en a.p.o. modifie profondément la relation professeur-étudiant car le professeur travaille AVEC un étudiant qui est en projet devant lui.

Il faut encore explorer et mettre à l'essai ce nouvel environnement culturel pour apprendre à mieux enseigner. Ce faisant, nous cesserons de voir l'atelier assisté comme un haut lieu de pèlerinage où une MACHINE fait des miracles sur commande ! Nous saurons aussi peu à peu comment cet atelier modifie la "charge" de l'enseignant, ce qu'il exige pour être "rentable" pédagogiquement parlant, et s'il doit être proposé à tous les étudiants.

l'intégrateur de lecture et d'écriture

6. des utilitaires pour aider la réécriture

l'intégrateur

Nous osons penser que l'usage de l'ordinateur sera mieux compris; que cet usage augmentera au fur et à mesure qu'on enrichira son "écran moteur " d'utilitaires qui aideront l' apprenti à faire du processing textuel.

Nous rêvons, quant à nous, d'avoir une sorte d'**écritoire intégrateur**, caché derrière le traitement de texte: nous pourrions alors compter sur une sentinelle corrective, un agent d'information, un idéateur graphique libre, qui feront partie d'une sorte d'encyclopédie du "SAVOIR LIRE ET ECRIRE", laquelle contiendra même des automates pour analyser les phrases, les raisonnements... Le "Deredec" de Pierre Plante de l'UQAM nous fait rêver à tout cela... Nos classes sont toujours aussi nombreuses, et il nous faut trouver des appuis dans... une machine! , puisque bientôt elle sera partout.

Pour terminer, nous tenons à nous excuser de ce rapport trop long, non sans ajouter que notre expérimentation nous a obligé à faire beaucoup d'exploration. Nous tenons à redire notre conviction que **la qualité en français écrit exige ré écriture et relecture**. L'ordinateur contribue à leur apprentissage, parce qu'il peut enrichir l'environnement pédagogique de nos étudiants.

Bibliographie:

les ouvrages marqués (*) nous ont été particulièrement utiles.

Allen, Sheilah M. and Robert D. Chester,* A Needs Assessment Instrument for Secondary Reading Inservice, Journal of Reading, march 1978, pp. 489- 492.

Alvermann, Donna E., * Restructuring text facilitates written recall of main ideas, Journal of Reading, may 1982, pp. 754-758.

Anderson, Philip M., ed.,* Integrating Reading, Writing, and Thinking, 1983, 55 p., ERIC, ED 262 420.

Aschauer Mary Ann and Fred D. White , Towards a Marriage of Two Minds: The Word Processor and Natural Habits of Thought in the "Discovery" Stage of Composing, feb. 1984, ERIC ED 243 129.

Audet Marc, La Pédagogie Freinet dans une école québécoise, Vie pédagogique, no 36, avril 1985.

Beach Richard and JoAnne Liebman-Kleine, The Writing/Reading Relationship: Becoming One's Own Best Reader, in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

*Beauchesne Yves, Animer la lecture, Montréal, ASTED 1985.

*Beaugrande, Robert de, * The Linearity of Reading: Fact, Fiction, or Frontier? in Flood, James, ed. Understanding Reading Comprehension, IRA, 1984.

Bennett, Susan G., Ed.,* Jump into Writing: A Writing Curriculum for Grades k-12-- Expressive Discourse. 69 pages, 1984, ERIC ED 267 429

Birnbaum June Cannell, Reflective Thought: The Connection between Reading and Writing, in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

Blanchard,Jay S., What to tell students about underlining... and why, Journal of Reading, dec. 1985, pp. 199-203

*Boucher, Anne Marie, Monique Duplantie, Raymond Leblanc et autres, Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes, Centre Educatif et Culturel, CEPCEL, Montréal, 1986.

Brandt Deborah,* Social Foundations of Reading and Writing, in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

*Britton, James, Language and Learning, Allen Lane The Penguin Press.

Bromley, Karen D'Angelo, Laurie McKeveny, Précis writing: Suggestions for instruction in summarizing, Journal of Reading, feb. 1986, pp. 392-395.

Brossard L.,* Enquête sur les habitudes de lecture des élèves au secondaire, Vie pédagogique, no. 11, févr. 1981.

Brown, Linda L., and Rita J. Sherbenou, * A comparison of teacher perceptions of student reading ability, reading performance, and classroom behavior, The reading Teacher, feb. 1981, pp.555- 560.

*Bureau Conrad, Le français écrit au secondaire, Documentation du Conseil de la langue française, no. 19, Québec 1985.

- Le français écrit au secondaire, drame ou espoir? revue Interface, nov/déc. 1985.

*Charolles, M., * Grammaire de texte- Théorie du discours- Narrativité, dans Pratiques, no 11/12, 1976.
- Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, dans Langue française, no 38, pp. 7-41, 1978.
- L'ordre de la signification, dans Pratiques, no spécial 1980.

Chase, Nancy D., * Reader Response Techniques for Teaching Secondary and Post-Secondary Reading. College Reading and Learning Assistance Technical Report 85-07, nov. 1985, ERIC, 263 535.

Clark, Charles H., * Assessing comprehensibility: The PHAN system, The Reading Teacher, march 1981,pp.670- 675.

Cohen, Isdey et Yannick Mauffrey, Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Armand Collin - Bourrelier, 1983.

Cohen, Rachel, L'apprentissage précoce de la lecture, P.U.F. 1977.

*Colloque de Cerisy, (dir. L. Dallenbach, J. Ricardou) Problèmes actuels de la lecture, (21 au 31 juillet 1979) Clancier Guénaud, 1982.

*Collier, Richard M., * The influence of Computer-Based Text Editors on the Revision Strategies of Inexperienced Writers, oct.1981, ERIC, ED 211 998.

*Collins, Allan, * LEARNING TO READ AND WRITE WITH PERSONAL COMPUTERS, may 1983, ERIC, ED 229 728.

Cooper, Charles R. and Anthony R. Petrosky,* A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process, Journal of Reading, dec. 1976, pp.184-207.

Cooper, Elizabeth J.,* Style: Applications for the Student Writer, aug.,1982, 12 pp., ERIC ED 219 787.

Craig, Linda C.,* If It's Too Difficult for the Kids to Read- Rewrite it!, Journal of Reading, dec. 1977, pp.212-214.

Crismore, Avon, and Wang, Lih-Shing, * A Computer-Assisted Reading Component for Reading Reflectively and Rhetorically in a College Composition Program,1985, ERIC, ED 264 515.

*Daoust, Fr., Sato, manuel d'utilisation, Centre ATO, UQAM 1985.

Dehn Natalie,* An AI Perspective on Reading Comprehension, in Flood James, ed. Understanding Reading Comprehension, IRA, 1984.

Desjardins, Louise, Les handicapés de l'écriture, rapport, Collège de Maisonneuve, 1985.

Dijk, T. Van, Attitudes et compréhension des textes, in Bulletin de psychologie, no 356, pp. 557-569, 1981-1982.

Dobrin, David N., Some Ideas about Idea Processors, may 1985, ERIC, ED 262 434.

Dougherty Barbey, Writing Plans as Strategies for Reading, Writing and Revising, in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

*Duchastel, Philippe, Chen, Yung-Ping, * The Use of Marginal Notes in Text to Assist Learning, Educational Technology, nov. 1980, pp.40-45.

Duchastel, Philippe C., Research on Illustrations in Text: Issues and Perspectives, Educational Communication and Technology, vol 28, no. 4, winter 1980.

Eanet, Marilyn G. and Anthony V. Manzo, " A Strategy for Improving Reading/Writing/Study Skills, Journal of Reading, may 1976, 647-652.

Eeds, Maryann, " What to do when they don't understand what they read - research-based strategies for teaching reading comprehension, The Reading Teacher, feb.1981, pp.565- 571.

*Elbow, Peter, " Closing My eyes as I Talk: An Argument Against Audience Awareness, jun. 1985, 21 pp.,ERIC ED 261 408.

*Elbow, Peter," A Method for Teaching Writing, nov. 68, College English, v.30, n 2, pp.115-125. or ERIC ED 041 929.

Fitzgerald, Gisela, " How many samples give a good readability estimate? - The Fry graph, Journal of Reading, febr. 1981, pp 404- 410.

Flesch, Rudolf, How to test readability, Harper and Row,N-Y 1949.
- The art of plain talk, " " " 1946
- A new readability Yardstick, Journal of Applied Psychology, (32:221-33, 1948)

*Flood, James,ed. and Others, Understanding Reading Comprehension, publ. by International Reading Association, 1984.

Flynn Elizabeth," Composing Responses to Literary Texts: A Process Approach, College Composition and Communication, vol. 34,no. 3, october 1983, pp.342-348.

Fortin, Marcel et Marie Demers-Ouellet, L'écriture in-finie, rapport de recherche Prosip, 1986, Collège de Sherbrooke.

Fortin, M. et Marie Demers-Ouellet, La voie du lecteur, Informatext, Sherbrooke, 1985.

Foucambert, Jean, La manière d'être lecteur, O.C.D.L., SERMAP, 1980.

*Fox, Patricia L., * Reading as a whole brain function, The Reading Teacher, oct. 1979, pp.7-14.

Freinet, Célestin, Méthode naturelle de lecture, Ed. de l'Ecole moderne française, Cannes, 1961. - La méthode naturelle, (I. L'apprentissage de la langue) Delachaux et Nestlé, 1970.

Fry, Edward, * Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity, and Extension to Level 17, Journal of Reading, dec. 1977, pp 242- 252.

Fry, Edward, * Writeability, apr.1982, ERIC, ED 220 799.

Fry, Edward, * A Readability Formula That Saves Time, Journal of Reading, april,1968

Fry Edward, * Comments on the preceding Harris and Jacobson comparison of the Fry, Spache, and Harris-Jacobson readability formulas, The reading Teacher, may 1980, pp.924-926

*Gaouette Denise et Jacques Tardif, * Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire? série de 4 articles parus dans Vie pédagogique, numéros 42-43-44-45, oct.à nov. 1986.

Gray, William S., L'enseignement de la lecture et de l'écriture, UNESCO, 1956.

Groff, J.R. et P.N. Weinberg, Le système d'exploitation UNIX, Modulo-Belin, Montréal, 1985.

Guillette, C. Effets des structures ludiques dans des programmes d'enseignement assisté du micro-ordinateur pour l'apprentissage de l'orthographe d'homophones du français, thèse de doctorat, Univ. de Montréal, 1982.

Gunning, Robert, The Technique of Clear Writing, New-York, Mc Graw-Hill, 1971.

Hague, Sally A. and Mason George E. * Using the computer's readability measure to teach students to revise their writing, Journal of Reading, oct. 1986, pp 14-14.

Harris, Albert J. and Milton D. Jacobson,*A comparison of the Fry, Spache, and Harris-Jacobson readability formulas for primary grades, The Reading Teacher, may 1980, pp.921-924

*Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading , Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

Hasan Rusqaiya, Coherence and Cohesive Harmony, in Flood, James, ed. Understanding Reading Comprehension, IRA, 1984.

Hayes, David A. and Diehl, William, * What research on prose comprehension suggests for college skills instruction, Journal of Reading, april 1982, pp.656-661.

Helwig, Harold H., Developing Expert Systems for the Analysis of Syntactic and Semantic Patterns, may 1985, 20 p., ERIC ED 266 459.

Henry, G., Comment mesurer la lisibilité, Paris, Nathan Labor, 1975.

Horowitz, Rosalind, Text patterns: Part 1, Journal of Reading, feb. 1985, pp. 448-454

*Horowitz, Rosalind, Text patterns: Part 2, Journal of Reading, march. 1985, pp. 534-541

Hoskins, Suzanne Bratcher, Text superstructures, Journal of reading, march 1986,pp.538-543.

Hould, R., Les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Collection SERP, Etudes et Documents, Québec, MEQ 1980.

Hould, R.,* Pour une pédagogie renouvelée de la lecture, Vie pédagogique, no 11, février 1981.

*Hult, Christine, * A Study of the Effects of Word Processing on the Correctness of Student Writing, 12 feb. 1985, ERIC, ED 260 425.

Huxley, Aldous, L'art de voir, Payot, pte bibliothèque, no 97.

Irwin, Judith Wesphal, * Implicit Connectives and Comprehension, The Reading Teacher, feb. 1980, pp.527- 529.

Irwin, Judith Westphal and Davis, Carol A., * Assessing readability: The checklist approach, Journal of Reading, nov. 1980, pp. 124-130.

*Jauss, H.P., Pour une esthétique de la réception, Gallimard, 1978.

Jerrolds Robert W. , The Advance Organizer: Its Nature and Use, in Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

Johnson Dale D., Developing Comprehension of Anaphoric Relationships, in Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

Jones Beau Fly,* Response Instruction, in Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

Kibby, Michael W.,* The Degrees of Reading Power, Journal of Reading, feb. 1981, pp.416-427

King, James R. and Stahl, Norman A.,* Training and Evaluating Notetaking. ,april 1985, 23 p., ERIC ED 263 537.

*Kinneavy, James L., A Theory of Discourse, The aims of Discourse, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1971.

*Kintsch, W., et T. Van Dijk, Comment on se rappelle et on résume les histoires, Langages, no 40, pp. 98-116, 1975.

*Kintsch Walter, and James R. Miller, * Readbility and Prose Comprehension: Continuities and Discontinuiies, in Flood, Jam, ed.Understanding Reading Comprehension, IRA,1984.

KlareGeorge,* Matching Reading Materials to Readers: The Role of Readability Estimates in Conjunction with Other Information about Comprehensibility, in Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

*Kucer, Stephen B. USING TEXT COMPREHENSION AS A METAPHOR FOR UNDERSTANDING TEXT PRODUCTION: BUILIDING BRIDGES BETWEEN READING AND WRITING, Ph.D. dissertation, 1983, Indiana University, 450 pages.

*Kucer, Stephen B., * Helping writers get the "big picture", Journal of Reading, oct. 1986, pp.18-24.

Kurth Ruth J., Using Word Processing to Enhance Revision Strategies During Student Writing Activities, Educational Technology, jan. 1987, pp.13-19.

Landry, Hélène, LA LISIBILITE DES TEXTES PEDAGOGIQUES- GUIDE PEDAGOGIQUE, août 1986.

Landsheere, Gilbert de, Le test de closure mesure de la lisibilité et de la compréhension, Nathan -Labor, Paris - Bruxelles, 1978.

-Introduction à la recherche en éducation, A. Colin 1963.

Langer Judith A. and Victoria Purcell-Gates,* Knowledge and Comprehension: Helping Students Use What They Know, in Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

Langer, Judith A.,* From theory to practice: A prereading plan, Journal of Reading, nov. 1981, pp.152- 156.

Laurent, Jean-Paul, L'apprentissage de l'acte de résumer, revue Pratiques, no 48, déc. 1985.

Layton, James R.,* A chart for computing the Dale-Chall Readability Formula above fourth grade level, Journal of Reading, dec. 1980, pp 239- 244.

Le Bigot, J.Y., et A. Le Bigot-Macaux, M. Bussac, Vers une lecture adulte à l'école, Ed. S.R.A. 1981.

Lexier, Kenneth A.,* Common Oversimplifications of the Reading Process, Journal of Reading, pp.601- 605.

Lobrot, N., D. Zimmerman, La lecture adulte, Paris ESF 1975.

Marchand, Nicole, Rapport préliminaire sur la formation en lecture, Télé-Université, Québec, sept. 1982.

*Marino, Jacqueline L., * Cloze passages: Guidelines for Selection, Journal of Reading, march 1981, pp. 479- 483.

Marjorie White Geerlofs ,and Martin Kling,* Current Practices in College and Adult Developmental Reading, Journal of Reading, april,1968.

Mataigne, Bernard, La page et ses attributs; Pour une évaluation plus raffinée des diacticiels, Ministère de l'Education, février 1985.

Mataigne, Bernard, l'interface usager, Ministère de l'Education, mai 1986.

Maxwell, Martha, * Readability: Have We Gone Too Far?, Journal of Reading, march 1978, pp. 525-530.

Mialaret, Gaston, L'apprentissage de la lecture, P.U.F. coll. SUP L'éducateur, no 9.

Miller, Larry, * Computers and the Language Arts, June 1984, ERIC, ED 260 408.

Montecot, C., et M. Rochette,* Communication écrite: fins et moyens, revue Pratiques, no 48, déc. 1965.

Moss, Anita, * Writing: A Painful Process, feb. 1979, 13 pp., ERIC ED 170 785.

Nelson - Herber Joan, * Anticipation and Prediction in Reading Comprehension, in Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

*O.C.D.E., * The Impact of the New Information Technologies on Learning Processes in Formal Education, jul. 1984, 48 p., ERIC, ED 258 546.

Olson, Mary W. and Longnion, Bonnie, * Pattern Guides: A workable alternative for content teachers, Journal of Reading, may 1982, pp. 736- 741.

Pagé Michel, Claire St-Martin, Facteurs textuels de convergence en compréhension de textes, à paraître dans Charolles, M. (éd.): The Resolution of Discourse, Hambourg: Buske Verlag.

*Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

Peterson, Robert J., Brain-Flow Writing 1984, april; ERIC ED 259 354; 11 pp.; brainstorming;

Picard, M., La lecture comme jeu, revue Poétique, no 58, avril 1984.

Pigallet, P., L'art de lire, principes et méthodes, Paris, ESF, 1985.

Queneau, Raymond,* Un conte à votre façon, dans Oulipo, la littérature potentielle, Gallimard, coll. Idées, no 289.

Richaudeau, F., et al. Recherches actuelles sur la LISIBILITE, Paris, Mondia Retz, 1984.

- L'écriture efficace, Retz, Bibl. du C.E.P.L. 1978
- Le langage efficace, Marabout- service, no 360
- La lisibilité, Retz, Bibl. du C.E.P.L. 1976.

Rinearson, Peter, * Outlining With Style, in PC World, oct. 1986.

*Ronald Katharine, * The Self and the Other in the Process of Composing: Implications for Integrating the Acts of Reading and Writing, in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

Rubin, Andee and Bruce, Bertram, * QUILL: READING AND WRITING WITH A COMPUTER, feb. 1984, ERIC, ED 240 516.

*Rumelhart David E., * Understanding Understanding, in Flood James, ed. Understanding Reading Comprehension, IRA, 1984.

Rush R. Timothy * Assessing readability: Formulas and alternatives, The Reading Teacher, dec. 1985, pp 274-283

Salvatori, Mariolina, * Reading and Writing a Text: Correlations between Reading and Writing Patterns, College English, volume 45, number 7, november 1983, pp. 657-666.

Saur, Pamela S., * Teaching Rereading and Rewriting to "Basic Writers", sep. 1985, 21 pp., ERIC ED 265 542.

*Schoenfeld, Florence G., * Instructional uses of the cloze procedure, The Reading Teacher, nov. 1980, pp.147-151.

Schuyler, Michael R., * A readability formula program for use on microcomputers, Journal of Reading, march 1982, pp. 560- 591.

Schwartz, G. et Y. Michaud, et autres, Programme pour améliorer la compétence en lecture, Rapport final, M.E.Q. 1978.

*Selfe Cynthia L., * Reading as a Writing Strategy: Two Cases Studies, in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p., ERIC, 265 568.

Sewell, Edward H. jr., and Roy 1. Moore,* Cartoon Embellishments in Informative Presentations, Educational Communication and Technology, vol. 28, no. 1, pages 39-45, spring 1980.

Shugarman, Sherrie L. and Joe B. Hurst. * Purposeful paraphrasing: Promoting a nontrivial pursuit for meaning, Journal of Reading, feb. 1986, pp.396-399.

*Silvers Penny, * Process writing and the reading connection, The Reading Teacher, march 1986, pp. 684-689.

Sinatra, Richard, Stahl Josephine, Morgan, Nancy Wyche, Using semantic mapping after reading to organize and write original discourse, Journal of Reading, oct 1986, pp.4- 12.

Smith Frank, La compréhension et l'apprentissage, Les éditions HRW, 1979.

Smith, Frank, et K. Googman, et autres, Ce que nous révèle la psycho-linguistique, Retz 1980.

Sprenger-Charolles, L.,* Le résumé de textes, dans revue Pratiques, no 26, pp. 59-90, 1980.

Stahl, Norman a. and Others,* Developing Independent Learners; Strategies and Tactics for Mastery of Text.. 1985, 30 pp.,ERIC ED 263 536.

Staiger, Ralph C., Les chemins de la lecture, UNESCO, 1979.

*Sternglass Marilyn, * Writing Based on Reading, in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

Stevens, Kathleen C., * Readability formulae and McCall- Crabbs Standard Test Lessons in Reading, The Reading teacher, Jan. 1980,pp.413-415.

*Stotsky, Sandra, * The role of writing in developmental reading, Journal of Reading, jan. 1982, pp. 330- 340.

Strickland Dorothy S. and Joan T. Feeley, * Using Children's Concept of Story to Improve Reading and Writing, in Harris, Theodore L., ed.Cooper, Eric J. ed., Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom, 1985, 284 p., ERIC, ED 263 538.

*Taylor, Barbara M. and Richard W. Beach, * The Effects of text structure instruction on middle-grade student's comprehension and production of expository text, Reading Research Quaterly, Winter 1984, pp 134-146.

*Taylor, Wilson L., * Close procedure: a new tool for measuring readability, in Journalism Quaterly, no 30, 1953.

- * Close Readability Scores as Indices of Individual Differences in Comprehension and Aptitude, in Journal of Applied Psychology, (41, 12-27, 1957).

*Thackeray, William, * Writing with the Right Brain: The Use of Semantic Organizers, jan. 1985, 52 pp., ERIC, ED 252 885.

*Thérien M., G. Fortier et autres, Didactique de la lecture au secondaire, Montréal, Ed. Ville-Marie, 1935.

*Tierney Robert J. and Margie Leys, * What is the Value of Connecting Reading and Writing? in Petersen, Bruce T., ed., * Convergences: Transactions in Reading and Writing, 1986, 274 p.,ERIC, 265 568.

Torrance, E. Paul,* Creativity. What Research Says to the Teacher, Series, no. 28, 1969, 36 pp. ERIC ED 078 435.

Watson, K.F., Les habitudes de lecture comme loisir. Direction de la recherche et statistiques, Direction des arts et de la culture, Canada, Secrétariat d'Etat, 1980.

*Weigl, Egon, * The written language is more than reading and writing, The Reading Teacher, march 1980, pp. 652- 657.

Wilson, Cathy R., and Carol Hammill, * Inferencing and comprehension in ninth graders reading geography textbooks, Journal of Reading, feb. 1982,pp 425-428

*Winnicott, D., Jeu et réalité, l'Espace potentiel (1971), Gallimard, 1975.

Winterowd, W. Ross, Brain and Rhetoric: An Exploratory Essay, 1977, ERIC ED 146 588; 53 p.

Wyer, Robert Jr and Thomas S. Krull,* Human Cognition in its Social Context, Psychological Review, vol. 93, no 3, pp. 322-359, 1986.

Woods, Devon, " A Process Orientation in ESL Writing, 1984,38 p., ERIC, ED 264 724.

REVUES

Poétique, Théorie de la réception en Allemagne, no 39, 1979.

Pratiques, - La lecture, no 35, oct. 1982.
- L'évaluation, no 44, déc. 1884.
- La communication, no 40, 1983.
- Les récits de vie, no 45, mars 1985.
- Orthographe (s), no 46, 1985.

Revue des sciences humaines, L'effet de lecture, no 117, 1981.

LECTURE - ECRITURE : propositions de S.B. Kucer

PROPOSITIONS GENERALES

Il s'agit ici de concepts applicables à toutes les activités d'écriture et de lecture.

Ces "principes" ont été exposés par Stephen Kucer dans sa thèse "Using Text Comprehension as a Metaphor for Understanding Text Production: Building Bridges Between Reading and Writing" (1983, Indiana University).

Proposition # 1:

*Tous les aspects du processing textuel (écrire et lire) -- schéma de recherche, activation, représentation concrète ("instantiation"), génération du but et du plan, utilisation de la stratégie, etc., sont tous inspirés et guidés par la **théorie personnelle** que possède le locuteur pour faire le processing textuel. (p.302, 78)*

Proposition # 2:

*Le processing textuel, soit par lecture ou par écriture, est dirigé et contraint par ce dont dispose le locuteur en configurations cognitives en termes de développement et de contenu. Ces configurations (représentations) existent sous formes de cadres (frames), **schémas**, **plans** et **scripts**. (p.79)*

Proposition # 3:

*Faire du processing textuel (lire ou écrire) suppose une **recherche active pour faire du sens**. Les lecteurs et les écriteurs choisissent, activent et illustrent (instantiate) les schémas convenables pour essayer de construire une charpente sémantique interne sur laquelle les textes peuvent être interprétés ou au sujet de laquelle les intentions peuvent être exprimées. (p.83)*

Proposition # 4:

La compréhension et la production de texte suivent une **transaction** qui se fait entre deux modes de base en processing de texte: celle qui se fait de haut en bas, et celle qui se fait de bas en haut. (p. 303, 85)

Proposition # 5:

Lire et écrire sont toutes deux des activités qui **par nature maintiennent et génèrent du sens**, et qui ont pour résultats de faire acquérir, utiliser et intégrer des connaissances. Pendant le processing textuel, le potentiel et le degré de découverte dépend des acquis antérieurs du locuteur, du travail de processing qui est en cours, et du texte avec lequel le locuteur est entré en transaction. (p.98)

Proposition # 6:

Lire et écrire sont toutes deux des activités qui dépendent du **contexte**, et qui sont précédées et dirigées par la compréhension que le locuteur a du contexte de la situation où le processing a lieu. C'est cette compréhension qui établit les paramètres pour les fonction, les sens, et les structures qui peuvent être réalisées lors de toute occasion de processing textuel. (p.108)

Proposition # 7:

La recherche de schémas de traitement (process) et de contenu, leur activation et leur démonstration (instantiation) sont toutes guidées par le **contexte de la situation** où la lecture et l'écriture se font. Des contextes différents et des acquis antérieurs différents amènent des **registres** et des **mondes textuels** différents. (p. 111)

Proposition # 8:

*En s'appuyant sur le **registre**, les lecteurs et les "écriteurs" adoptent une **attitude** (stance) envers le texte au moment du processing. Cette attitude capte les intentions du locuteur, détermine le type de transactions qui seront réalisées entre le lecteur- le texte- l'auteur, et elle gouverne les mondes textuels construits. (p.119)*

Proposition # 9:

Lire et écrire sont toutes deux des activités qui toutes deux sont guidées par le discours antérieurement traité et les mondes textuels internes de connaissance qui sont nés de, aussi bien que guidés par, un tel processing. (p. 119)

Proposition # 10:

*La relation qu'on peut faire entre ce qu'a voulu dire l'auteur -- ce que l'auteur a dit de fait -- ce que le lecteur a lu -- ce que lecteur a voulu lire, est une **relation probabiliste** par nature. Les auteurs et les lecteurs peuvent ne pas réaliser, dans ou à partir du texte, leurs intentions et leurs significations. (p.121)*

Proposition # 11:

*Il y a une **relation de réciprocité** entre le **texte graphique** et le **texte produit mentalement** tant dans la compréhension que dans la production de texte. Les lecteurs et les auteurs développent des mondes textuels internes qui guident et supportent le processing du texte graphique. En retour, le texte graphique traité aide le locuteur à maintenir le contrôle sur les sens internes et les relations qui ont été, et qui seront construits. (p.124)*

Proposition # 12:

Les lecteurs et les auteurs prévoient et traitent des sens subséquents de même que des structures pendant le processing qu'ils font du texte, en se basant sur ce qui a été déjà fait auparavant. À mesure que le texte traité augmente, il y a

réduction d'incertitude vis-à - vis du texte, qui lui devient de plus en plus prévisible. Cette réduction en retour diminue le nombre des choix faits par le locuteur et elle peut limiter les découvertes futures pendant le processing du texte restant. (p. 129)

Proposition # 13:

Les activités d'écriture et de lecture sont guidées par des ***buts et des plans*** *qui eux originent et évoluent à travers une transaction qui se fait entre le locuteur et le contexte situationnel qui est le sien. Ces buts et ces plans vont déterminer la sorte de recherches de connaissance qui sont utilisées et quelles stratégies seront mises en action pour faire la construction du sens. [p.303, 136]*

Proposition # 14:

Pour comprendre ou produire un texte, nous nous servons de ***stratégies cognitives et linguistiques*** *pour le processing de l'information. Ces stratégies agissent d'une* ***manière simultanée, parallèle et transactive****. (p.138)*

Proposition # 15:

Lorsque nous lisons et lorsque nous écrivons, tous les mondes textuels construits le sont à partir de leur fonctionnalité. (p.140)

Proposition # 16:

La compréhension et la production de texte supposent la construction de cadres sémantiques supra-ordonnés, appelés ***macro-structures****. Ces structures, faites de* ***macro-propositions****, guident l'utilisateur dans sa production de "mondes textuels". [p.303, 144]*

Proposition # 17:

Pour comprendre ou pour écrire un texte il faut formuler des ***micropropositions et des micro-structures*** *qui sont guidées et rattachées aux macropropositions et aux macrostructures existantes. (p.149)*

Proposition # 18:

Pendant la lecture ou pendant l'écriture, les propositions sont produites de deux manières: de bas en haut, et de haut en bas. (p.154)

Proposition # 19:

Pour comprendre un texte, pour écrire un texte, il faut structurer des propositions en les rattachant au monde textuel mobile (evolving) et en restructurant aussi ce monde textuel pour le rendre conforme aux propositions produites. (p.157)

Proposition # 20:

Lire et écrire sont des activités qui toutes deux supposent chez le locuteur l'habileté de générer et de choisir dans un éventail de choix, aux moments ou aux endroits où, pendant la lecture ou l'écriture, le processing bloque. (p. 165)

Proposition # 21:

Par nature tout processing du langage est ***provisoire et expérimental*** *(tentative). Les locuteurs mettent à jour les mondes textuels en repensant, en relisant, en récrivant, quand les mondes ne reflètent pas leurs intentions dans le texte présentement traité. (p. 168)*

Proposition # 22:

Il n'y a pas de correspondance précise (une à une) entre d'une part les sens et les structures qui sont développées durant le processus de lecture ou d'écriture, et d'autre part les sens et les structures qui sont réalisés maintenant dans le "produit" texte final. (p.171)

Proposition # 23:

Comprendre, tout comme produire un texte, sont des activités guidées par un **processeur central** d'une puissance limitée. Ce processeur surveille et alloue les ressources du système; il fait la synthèse des données traitées; il guide les actions textuelles d'une manière générale. (p.173)

Proposition # 24:

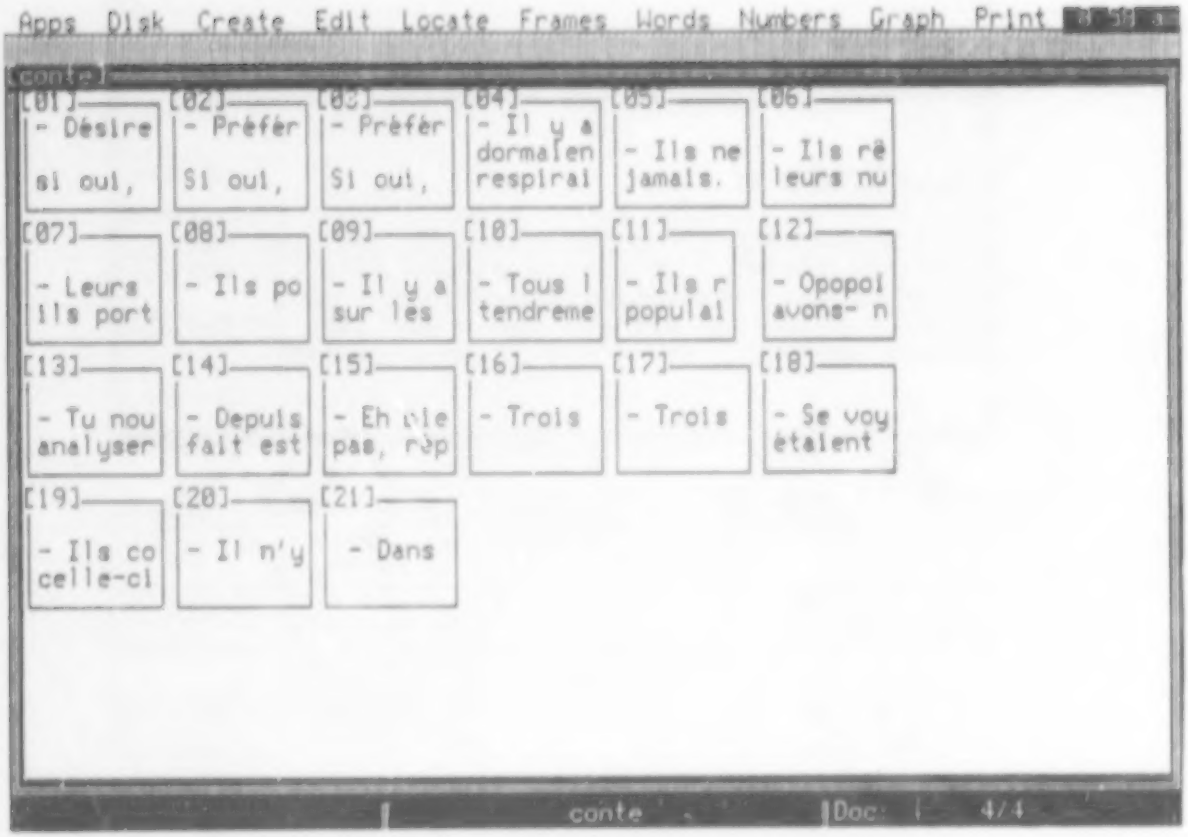
Comprendre et écrire le texte sont des **"systèmes finis"**, qui sont réalisés avec et par des ressources limitées et une attention sélective. (p.174)

Proposition # 25:

La compréhension et la rédaction ne sont pas des processus figés, d'une seule pièce, mais ils vont varier plutôt dans leurs processus et leurs produits selon que varient les conditions et les besoins (demands) de la situation . (p.175)

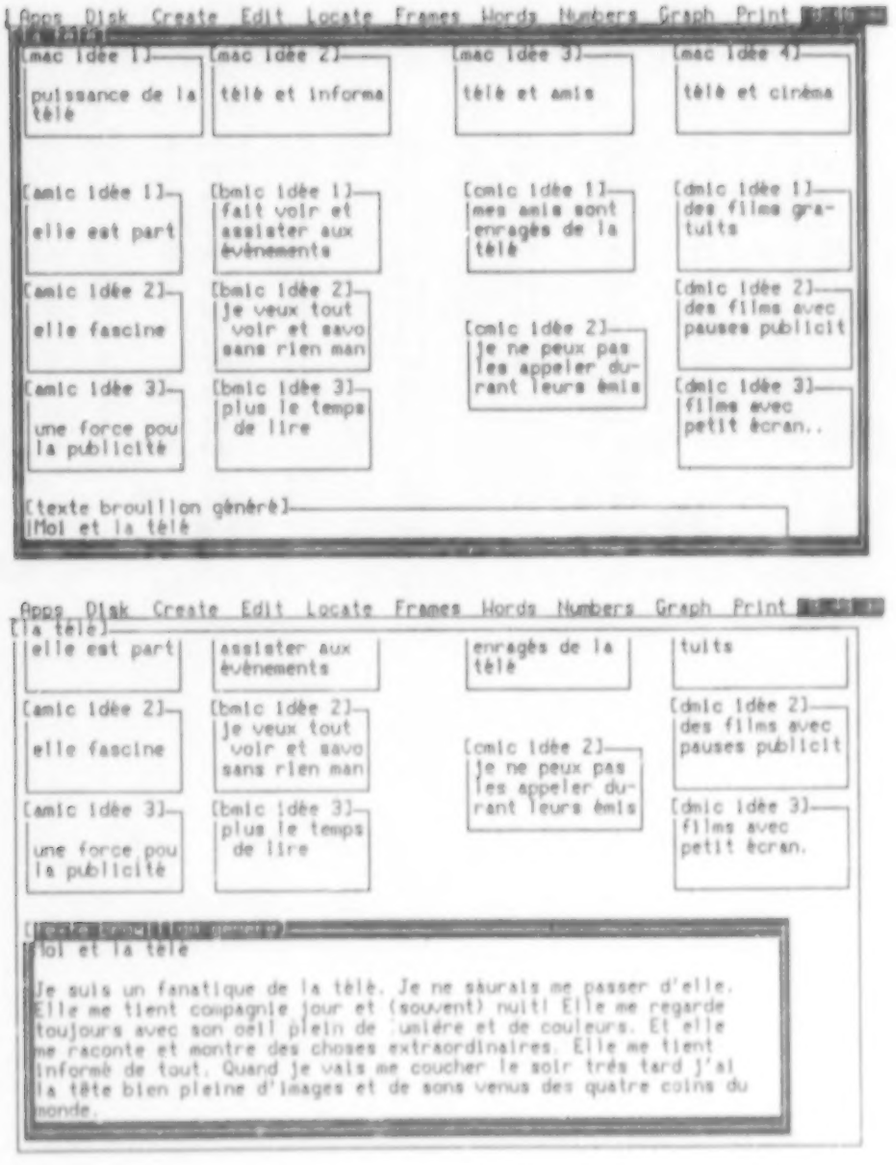
ANNEXE 2 :

Ecran en damier de Framework pour le conte de R.Queneau



ANNEXE 3:

écran Framework pour servir d'idéateur du paragraphe.



ANNEXE 4: résultats

MESURES DE COHERENCE SUR 20 POINTS

	rev-test	tex.3	style3	accid.	écho	post-t
A.S.	14	12	12	16	17	16.6
B.N.	11	12	8	11	12	13.3
B.S.	14	12	16	14	16	15.3
D.S.	11	14	10	11	15	11.3
D.M.H.	15	16	16	18	12	14.6
D.M.	13	10	14	14	14	16
F.L.	14	16	14	14	12	12
G.S.	14	8	12	12	11	12
H.A.	12	12	14	14	15	12.6
L.E.	12	12	12	13	12	12.6
L.N.	12	10	12	12	12	11.3
N.P.	11	10	12	13		13.3
O.M.	12	10	12	14	14	12
R.T.	12	14	12	14	14	14
S.C.	13	14	12	12	12	10
moy.	12.67	12.13	12.53	13.47	13.43	13.13

LONGUEUR : nombre de mots et de phrases; longueurs moyennes.

	mots test1	phr. test1	mots revtest1	phr. revtest1
A. S.	375	17	435	18
B. N.	421	26	475	31
B. S.	328	14	630	38
D. S.	318	18	313	19
D. M.	415	27	266	16
D. M.	526	81	573	83
F. L.	188	14	291	23
G. S.	235	13	212	13
H. A.	467	27	539	32
L. E.	507	22	532	37
L. N.	254	18	261	18
N. P.	427	13	423	16
O. S.	329	12	300	13
R. T.	324	16	328	17
S. C.	354	20	334	21
moyenne	364,53 mots	22,53 phras.	394,13 mots	26,33 phrases

	mots postt	phr. postt	mots accid.	phr. accid.
A. S.	1148	160	377	40
B. N.	428	30	335	22
B. S.	2239	117	611	36
D. S.	328	21	292	17
D. M.	388	18	397	19
D. M.	690	48	465	34
F. L.	314	21	159	13
G. S.	365	14	275	14
H. A.	849	72	459	33
L. E.	440	27	354	29
L. N.	359	19	287	20
N. P.				
O. S.	443	21	214	17
R. T.	700	67	442	35
S. C.	369	21	619	28
moyenne	647,14 mots	46,86 phrases	377,57 mots	25,50 phrases

Annexe 5: le plan et moteur graphique

Description du "moteur" graphique réalisé avec Framework II.

1.0 Les concepts d'éditeur de lecture, d'écriture et celui de **moteur graphique** sont complémentaires dans la mise au point d'un environnement culturel ordiné pour appuyer les activités de lecture et d'écriture prévues dans le projet d'expérimentation Alec 86-87.

2.0 Le **moteur graphique** est conçu comme un dispositif pouvant favoriser la **pensée combinatoire** qui préside et accompagne toutes les formes de "processing" textuel (lecture et écriture) pour organiser les actions cognitives de surface et de signification.

3.0 Le **moteur graphique** utilise des jeux de fenêtres mobiles, multiples, ouvertes ou fermées, séparées ou incluses.

4.0 Celui qui conduit le **moteur graphique** c'est le locuteur en situation de lecture et/ou d'écriture. Il utilise ce qui lui est nécessaire, comme il l'entend.

5.0 Les fenêtres peuvent donner une **image éclatée** de ce qui est perçu comme **complexe**.

6.0 Présenter à l'écran des fenêtres multiples favorisent l'identification, la juxtaposition, la comparaison et l'intégration des différentes composantes d'un problème donné déposées dans ces fenêtres; soit celles d'un processing textuel (compréhension, production).

7.0 Ces fenêtres par leurs cadres fixent l'attention en découpant dans l'espace-écran des zones d'intérêt, et en les ouvrant ou en les fermant elles font voir les engrenages qu'on peut poser entre les idées (engrenages de liste, d'inclusion, d'exclusion).

8.0 En utilisant le ZOOM, le **moteur graphique** permet au locuteur de s'éloigner ou de se rapprocher du contenu de la fenêtre: d'une vue partielle passer à une vue globale, et vice versa.

9.0 Chaque fenêtre du **moteur graphique** jouit des mêmes et de toutes les fonctions de traitement de texte.

Points de comparaison entre le plan et l'arbre graphique.

LE PLAN -résumé-

1- a comme cibles: la forme
l'équilibre
le parallélisme

2- son corps graphique est: statique
rigide
inflexible

3- tend au système clos: tout doit ou devrait être pré-vu.

4- dans un plan le sens devient linéaire chronologique.

5- le plan ne se sert que du langage: il s'écrit.

6- à cause de 5, le plan crée un **pré-format** de texte et on doit adapter les sens à ce format qui peut pré-déterminer.

LE MOTEUR GRAPHIQUE (résumé)

1- vise les idées et leurs structures de combinaisons.

2- donne une structure flexible et modifiable des jeux de fenêtres + ou - grandes.

3- est un écran composite qui ressemble à un damier ou à un jeu d'échecs; il offre des combinaisons infinies et constitue un tremplin pour découvrir.

4- peut servir de graphique sémantique pour représenter les idées avec leurs relations conceptuelles plutôt que chronologiques (séquences du discours).

5- utilise certaines formes graphiques mobiles.

6- en montrant les rapports entre les idées que le lecteur a vus, il permet au lecteur ou à l'auteur de prendre conscience des raisons qu'il a de reconnaître et de regrouper ainsi les mics et les macs.

7- centré sur l'exploration et l'observation visuelle des MACs idées et des MICs idées.

8- oblige à une vue abstraite d'idées différentes et de niveaux différents.

SONDAGE SUR LA LECTURE ET L'ECRITURE

Beaucoup de recherches se font sur la lecture et l'écriture afin de mieux comprendre leur apprentissage. En répondant à ces questions vous apportez des observations qui seront sûrement utiles. Les auteurs du sondage s'engagent à respecter le caractère confidentiel de vos réponses.

Ce questionnaire vise à faire mieux connaître ce que vous pensez de la lecture et de l'écriture. Il n'y a donc pas de bonnes et de mauvaises réponses. Pour nous aider à mieux connaître les besoins de l'enseignement du français vous dites franchement ce que vous pensez.

Nom _____ date _____

orientation _____ groupe _____

LA LECTURE

1 a) Y a-t-il plusieurs manières de lire et comprendre un texte? Décrivez celles que vous suivez.

b) Ces lectures sont-elle toutes également bonnes?

c) Est-ce que des textes différents peuvent être lus de la même manière? Expliquez.

d) Si deux personnes lisent le même texte, croyez-vous qu'elle vont trouver le même sens? Oui? Non? Pourquoi?

2 Pendant la lecture d'un texte, essayez-vous d'en deviner le sens? le découvrez-vous au fur et à mesure que vous lisez?

3 Un résumé du texte vous prépare-t-il à lire ce texte? Comment?

4 a] Quelles sortes de difficultés ou de problèmes avez-vous habituellement pendant votre lecture ?

b] Comment solutionnez-vous ces problèmes, comment aplanissez-vous ces difficultés?

5 Pendant votre lecture, si vous arrivez à un endroit dans le texte où vous n'êtes plus certain de ce que vous avez compris ni où le texte vous conduit, que faites-vous ordinairement?

6 a] Quand a-t-on besoin de relire un texte?

b] Cette relecture se fait-elle de la même manière que la première?

c] qu'apporte-t-elle?

7 Comme lecteur/trice énumérez vos qualités.

8 Comme lecteur/trice énumérez vos faiblesses.

9 A votre avis qu'est-ce qui caractérise le bon lecteur?

10 Pensez-vous que vous lisez bien?

Oui... ?... Non...

Commentez votre réponse.

11 Croyez-vous qu'en lisant beaucoup, cela vous aide à écrire mieux? Expliquez-vous.

12 Est-il vrai de dire que plus on écrit, mieux on lit?

13 Souligner, marquer, commenter, sont-elles des activités utiles à votre lecture? Pourquoi?

L'ECRITURE

14 Pensez-vous que dans votre vie personnelle et professionnelle il sera nécessaire d'écrire? de bien écrire?

15 Un étudiant qui écrit bien, c'est ..... (complétez)

16 Pensez-vous qu'un journaliste, un écrivain, un professeur écrivent du premier coup un texte parfait?

17 a) Faites-vous au moins un brouillon avant de produire une copie propre et définitive?

b) Pour écrire, faut-il se préparer? expliquez.

18 a) Quelles sortes de difficultés ou de problèmes avez-vous habituellement quand vous rédigez un texte?

b) Comment les solutionnez-vous ?

19 Enumérez vos qualités comme rédacteur de texte.

20 Enumérez vos faiblesses.

21 Pensez-vous que vous êtes un bon rédacteur?

Oui... ?... Non...

Commentez votre réponse.

22 Pour vous améliorer comme rédacteur, que vous faudrait-il changer?

23 Un auteur en écri ant son texte, peut-il aider son lecteur à le comprendre? Comment?

24 Se servir d'un ordinateur est-il un moyen qui aide à lire et à écrire mieux?

SYNTHESE DES REPONSES

LA LECTURE

1-a] Y a-t-il plusieurs manières de lire et comprendre un texte? Décrivez celles que vous suivez.

Le groupe répond affirmativement à cette question. Chacun s'efforce de trouver diverses manières de lire, et on peut dire qu'ils parlent:

1] de lecture de contact, de survol, où le lecteur reste en dehors du texte;

2] de lecture approfondie, quand on fait un effort de compréhension, d'analyse, i.e. quand on défait le texte rationnellement;

On peut souligner enfin que le groupe ne perçoit dans les attitudes de lecture que les dimensions détente et information; la lecture-jeu, la lecture -création, inconnues.

Beaucoup essaient de proposer "une méthode": 1- lire en prenant des notes, en résumant, en lisant à haute voix, en "voyant dans sa tête"; 2- distinguer entre stratégie de survol et stratégie de concentration; 3- lire mot à mot pour mieux se concentrer sur chaque ligne, chaque paragraphe, chaque chapitre; 4- lire en faisant des retours en arrière, en "se reprenant".

b] Ces lectures sont-elle toutes également bonnes?

Il y a donc différentes manières de lire, mais lorsqu'il s'agit d'évaluer ces lectures 8 étudiants ne font pas de différence qualitative entre les lectures de surface et les lectures approfondies; 3 disent privilégier [donc jugent comme meilleures] les lectures attentives; 1 propose une énigme ["ça dépend de la lecture"], 1 répond clairement non à notre sous-question et 1 s'abstient de répondre.

c] Est-ce que des textes différents peuvent être lus de la même manière? Expliquez.

Deux orientations dans les réponses obtenues pour expliquer qu'on lit **pas de la même manière**: cette diversité s'explique par les différences [genre et difficulté] des textes, puis par les différences subjectives entre les individus [intérêt, détente, vécu personnel...].

d] Si deux personnes lisent le même texte, croyez-vous qu'elles vont trouver le même sens ? Oui ? Non ? Pourquoi ?

Non, répond la majorité. Elle croit que la subjectivité, la culture, les valeurs personnelles, la facilité (?) à comprendre créent une diversité dans la perception du sens dans un même texte lu.

Oui, répondent deux étudiants; le premier met une réserve à sa réponde: "on lit la même chose, mais le dit autrement"; l'autre étudiant est catégorique: si on applique la même méthode, on lit la même chose dans un même texte.

2- Pendant la lecture d'un texte, essayez-vous d'en deviner le sens? le découvrez-vous au fur et à mesure que vous lisez?

Les réponses obtenues sont partagées. Elles nous montrent que tous ont pris ou interprété le mot "sens" comme équivalant à "fin d'intrigue". Deviner le sens voudrait dire trouver la réponse à une énigme, trouver la clé d'un mystère, d'un roman d'intrigue.

3- Un résumé du texte vous prépare-t-il à lire ce texte? Comment?

On se prononce sur la valeur du résumé. On lui reconnaît un rôle utile pour préparer psychologiquement à la lecture du texte complet, en donnant le contexte, l'idée générale : il situe et familiarise le lecteur. Souvent il aide le lecteur en l'influençant dans sa décision de lire ou de ne pas lire le texte.

Un étudiant précise: "le résumé soulève des interrogations aux quelles (sic) seules (sic) la lecture pourra répondre". Cet effet de piquer la curiosité causé par le résumé adroit, un seul étudiant l'a perçu. La plupart voit le résumé comme un bloc concret, révélateur du texte à lire,

qui peut provoquer l'adhésion ou non au texte proposé. Personne ne soulève la question à savoir si le résumé pourrait trahir le texte-source. On ne douterait donc jamais de la vérité des résumés...?

4 a] Quelles sortes de difficultés ou de problèmes avez-vous habituellement pendant votre lecture?

La plupart perçoivent la lecture comme une activité qui demande un effort de concentration et avouent trouver cet effort difficile à fournir. On avoue aussi que la lecture endort... que parfois il faut se "réveiller" au bas d'une page. Les explications ou les excuses qu'on donne: manque d'intérêt, difficulté du vocabulaire, sens du texte, lecture "trop globale"...

b] Comment solutionnez-vous ces problèmes, comment aplanissez-vous ces difficultés?

Par un effort de concentration: le moyen pour se concentrer, c'est de s'isoler ["se boucher les oreilles"]. Mais c'est pénible. Une épreuve à traverser. Certains proposent de lire plus lentement, de prendre des notes, de relire, de demander des explications aux autres, de prendre du repos entre les séances de lecture, de faire des résumés.

5- Pendant votre lecture, si vous arrivez à un endroit dans le texte où vous n'êtes plus certain de ce que vous avez compris ni où le texte vous conduit, que faites-vous ordinairement?

On cherche à vérifier par relecture du déjà lu, du paragraphe, des dernières phrases. Un étudiant dit qu'il arrête pour se reposer, un autre dit qu'il

continue quand même en souhaitant trouver la lumière... L'un d'entre eux dit qu'il va voir la fin du texte pour comprendre (texte= intrigue?). Fait important très peu disent ICI rechercher des informations supplémentaires auprès de personnes-ressources, dans des dictionnaires...

6- a] Quand a-t-on besoin de relire un texte?

Si on a oublié, si le vocabulaire est difficile, si le texte est difficile, alors on a besoin de relire pour approfondir, pour faire le résumé. Un seul étudiant dit son besoin de relire un texte qu'il a trouvé plaisant, agréable à lire. Relire par plaisir et pour le plaisir. Si le vocabulaire est difficile, alors on peut aussi chercher dans le dictionnaire plutôt que de relire le passage, le texte...

b] Cette relecture se fait-elle de la même manière que la première?

Il y donc relecture parfois. Beaucoup disent qu'il leur faut ralentir le rythme de leur lecture, chercher les détails, les indices qui n'ont pas été vus. La relecture est plus "éclairant" (sic) car elle permet d'approfondir. D'autres indiquent que leur relecture est rapide et globale, car ils cherchent le sens et non les détails. Nous obtenons ainsi deux types de relecture: celle des détails [majorité], et celle de l'idée globale [minorité].

c] qu'apporte-t-elle?

On redit ici que la relecture donne un approfondissement du texte, une vue sur plus de détails, répare les oublis. Un étudiant dit que la relecture, ça donne "des éclaircissements ou rien", un autre, une plus grande satisfaction.

7- Comme lecteur/trice énumérez vos qualités.

Autant d'étudiants, autant de qualités! Patience, intérêt, rapidité, saisie du sens, mise en plan du texte, critique positive du texte, désir de se renseigner (curiosité?)... Ou encore, attention, analyse, saisie des sens cachés, mémoire des détails. Et même, lire en entier (!) et relire 2 fois un texte sont aussi des qualités selon nos répondants...!!!

8- Comme lecteur/trice énumérez vos faiblesses.

6 répondants parlent de leur manque d'attention, de concentration, parce qu'ils lisent soit trop rapidement (2), soit trop globalement, ou parce qu'ils ne connaissent pas le sens des mots, parce qu'ils s'attardent peu aux détails (ponctuation). Certains se contentent de dire que leur faiblesse, c'est de ne pas comprendre le texte ! ou encore de ne pas aimer la lecture...

9- A votre avis qu'est-ce qui caractérise le bon lecteur?

Le bon lecteur est attentif, concentré, rapide, persévérant, curieux et critique. Il a aussi une bonne mémoire, un bon vocabulaire, de la suite dans les idées et de l'intuition pour deviner. 7 étudiants disent qu'eux ils comprennent bien ! Bien lire c'est donc bien comprendre, et c'est la caractéristique reconnue comme la plus importante.

10- Pensez-vous que vous lisez bien? Oui? Non? Commentez votre réponse.

Surprise! malgré toutes les difficultés avouées précédemment, 13 étudiants se jugent bons lecteurs !! Ils lisent bien parce qu'ils réussissent malgré tout à comprendre le sens (surface?), parce qu'ils se relisent, tentent de s'améliorer, portent attention aux mots.

Ils admettent donc que leurs "stratégies" sont fructueuses. Un étudiant résume tout cela en avouant modestement: "... pour rendu où je suis aujourd'hui ma méthode ne peut pas être si mauvaise"! (sic). Un autre se méprend peut-être sur le sens de la question... car il se déclare "bon lecteur ayant une bonne intonation".

11- Croyez-vous qu'en lisant beaucoup, cela vous aide à écrire mieux? Expliquez-vous.

13 oui et 1 non ! La lecture donne du vocabulaire (8), elle améliore le style (5), elle développe la mémoire (2), améliore l'orthographe (4), la syntaxe de la phrase (3). Un étudiant nous dit que la lecture lui donne une "meilleure imagination".

Le groupe malgré tout reconnaît à la lecture une valeur d'exemple.

12- Est-il vrai de dire que plus on écrit, mieux on lit?

La question ne semble pas avoir été comprise. On ne sait pas (4), on dit non carrément sans ajouter de commentaire (7). Certains ont l'air de prendre une chance en répondant oui (4).

13- Souligner, marquer, commenter, sont-elles des activités utiles à votre lecture? Pourquoi?

Trois étudiants s'interdisent de telles actions sur le texte: pour ne pas "barbouiller" le texte (1), parce qu'il "préfère tout garder dans sa tête" (1), pour aucune raison (1).On va jusqu'à dire qu'un texte "barbouillé" dérange la lecture dans la "tête", ralentit. Mais beaucoup (11) font ces activités pour fixer l'attention, aider la mémoire, faciliter la "repasse" en signalant les passages difficiles et/ou importants.

L'ECRITURE

14- Pensez-vous que dans votre vie personnelle et professionnelle il sera nécessaire d'écrire ? de bien écrire ?

Tous sauf un répondent oui, mais sans donner des raisons claires, indiquant leur perception de cette "nécessité". Cette dernière est un fait inévitable, une réalité à laquelle personne ne peut échapper et qui se passe de commentaires! Pourtant, l'un parlera de satisfaction personnelle, l'autre dira que cela lui permettra de s'exprimer et de se faire comprendre. Un dernier voit que l'écriture est un moyen de réaliser un grand rêve, celui d'aller enseigner en Afrique.

15-Un étudiant qui écrit bien, c'est .... (complétez)

- celui qui comprend et se fait comprendre;
- celui qui a de bonnes notes, de l'ambition, du caractère;
- celui qui s'exprime facilement, connaît sa langue, évite les répétitions, se connaît bien et est ordonné.

16- Pensez-vous qu'un journaliste, un écrivain, un professeur écrivent du premier coup un texte parfait?

Tous répondent non. Avec le temps ils deviennent plus habiles, mais ont toujours des modifications à apporter à leurs textes.

17- a] Faites-vous au moins un brouillon avant de produire une copie propre et définitive?

Nous avons obtenu 13 oui, et un non (par manque de temps aux examens).

b] Pour écrire, faut-il se préparer? expliquez.

Oui: 13 ; non: 1

5 jugent nécessaire de faire un plan; 3 disent rassembler leurs idées; 2 se documentent sur le sujet avant d'écrire; avant d'écrire 3 font de la préparation mentale. Un étudiant signale qu'il rédige en modifiant le plan tracé et un dernier dit "qu'on a ça dans le sang, certains sont doués, d'autes pas, c'est comme pour les métiers"...!

18- a] Quelles sortes de difficultés ou de problèmes avez-vous habituellement quand vous rédigez un texte?

Se faire bien comprendre, c'est la difficulté la plus grande; ensuite viennent celles de rassembler ses idées, de les ordonner, de trouver le bon vocabulaire. On parle aussi de problèmes de rédaction: syntaxe, orthographe, structures de phrases. Certains parlent même de leur difficulté à avoir de l'imagination.

b) Comment les solutionnez-vous ?

On va au dictionnaire, on se fait lire, on relit soi-même, on s'arrête pour penser avant d'écrire. Un répondant dit faire des brouillons, essaie de se mettre à la place de son lecteur; un dernier croit qu'en suivant le cours il aura la solution!

19- Enumérez vos qualités comme rédacteur de texte.

Imagination, originalité, expressivité disent certains d'entre eux. D'autres se jugent consciencieux, intéressés à faire passer leur message; ils ont aussi de bonnes idées et les trouvent cohérentes. Certains disent leur fierté de respecter un plan, d'avoir du vocabulaire ou encore de maîtriser l'orthographe.

20- Enumérez vos faiblesses.

2 refusent de répondre, 4 accusent leur orthographe, 2 parlent de leur manque de cohérence, 2 autres soulignent leur lenteur à écrire. Autres faiblesses énumérées: mauvaise écriture, manque d'arguments, style télégraphique, manque de confiance, et enfin saut de lignes, de phrases, et erreur de lignes!

21- Pensez-vous que vous êtes un bon rédacteur? Oui... ? Non...? Commentez votre réponse.

6 sont à leurs propres yeux de bons rédacteurs, 5 non et enfin 1 se dit moyen.

Les "bons" apportent comme preuves l'amélioration du style, le goût de rédiger, leur vocabulaire varié et l'appréciation des lecteurs. 2 d'entre eux que le sujet de la composition les influence nettement. Quant à ceux qui se jugent négativement

ils donnent comme explications les difficultés suivantes: manque de clarté, difficuté à composer et leur peu de pratique.

22- Pour vous améliorer comme rédacteur, que vous faudrait-il changer?

3 disent devoir changer leur manière d'écrire! 3 veulent rendre lisible leur écriture, et 2 doivent améliorer leur style. 5 ne donnent aucune réponse. Les quelques autres reparlent des difficultés traditionnelles. On va même jusqu'à dire qu'il "faut l'apprendre dans un cours"!

23- Un auteur en écrivant son texte, peut-il aider son lecteur à le comprendre? Comment?

Tous répondent OUI! Comment? En étant plus clair (5) ; en étant simple (3); en ayant un vocabulaire simple et précis (4); en rédigeant un texte qui tient compte du lecteur (2); en faisant un texte qui explique (2). On peut penser ici que pour eux tous une rédaction bien faite est avant tout simple et pas du tout compliquée. On sent chez eux comme un cri pressant: eux qui sont souvent des lecteurs piégés dans des tâches scolaires, réclament des auteurs de leurs textes cette LUMIERE ... Ont-ils le sentiment que souvent ils passent à côté de quelque chose ?...

24- Se servir d'un ordinateur est-il un moyen qui aide à lire et à écrire mieux?

Nous obtenons ici 10 réponses affirmatives. Voici quelques unes des raisons avancées à l'appui:

- c'est plus facile de rédiger;
- c'est plus précis;
- c'est un outil polyvalent;
- pas de perte de temps, pas besoin d'effacer;

- il permet de réfléchir;

L'un d'eux croit que l'ordinateur aide en autant qu'il "soit doté d'un logiciel adé quoi"...(sic).

3 étudiants ne savent si l'ordinateur est utile car ils ne savent pas comment s'en servir. Enfin 2 autres disent carrément que non: l'ordinateur ne pense pas à leur place, ne connaît même pas le sens des mots!

INTERVIEW

Remarque

L'interview a porté sur les questions suivantes: 1 (a,b,c,d,) , 11, 12, 16, 17 (a,b). Il a été mené pendant un atelier de réécriture, et fait par des commentaires faits oralement, en se référant aux réponses données par écrit au mois de janvier.

1- M.D. apprécie les macs et les mics;

2- L.F. fournit un meilleur effort pour personnaliser le texte, moins de panique avec l'ordinateur;

3- N.B. saisit mieux l'idée de "cohérence" du texte refuse l'écho-texte la réécriture est difficile à l'écran l'expérience la contraint ...

4- P.N. un faux choix de cours, n'aime pas travailler en atelier;

5- A.H. remise en question (amorce); devient plus exigeante; travaille le vocabulaire;

6- T.R.est convaincue de la nécessité de la réé criture , fournit plus de travail, se remet en question;

7- S.B. accepte et profite de la réécriture, de l'écho-texte, travaille la cohérence;

8- M.H.D. travaille surtout la cohérence, découvre la place du lecteur dans son texte;

9- C.S. travaille plus pour la clarté, la simplicité, l'ordre;

10- E.L. travaille la concordance des temps, pour avoir plus d'imagination (!);

11- S.D. se préoccupe de cohérence et réécriture;

12- S.G. n'aime pas l'expérience;

13- N.L. vise à la cohérence, a développé de la patience;

14-S.A. recherche la cohérence, veut mieux comprendre son lecteur, fait recherche d'expressions.

L'ÉCHO-TEXTE

lire pour écrire...

EN ATELIER ASSISTÉ DE L'ORDINATEUR

1515-0024